



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO (PPGLE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO (MPLE)

POLLYANNA CRISTINA QUADROS DO NASCIMENTO

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O HIPERGÊNERO “HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS”: ANÁLISE E REELABORAÇÃO DE QUESTÕES DO ENEM PARA
MOBILIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA**

JOÃO PESSOA

2022

POLLYANNA CRISTINA QUADROS DO NASCIMENTO

UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O HIPERGÊNERO “HISTÓRIAS EM QUADRINHOS”: ANÁLISE E REELABORAÇÃO DE QUESTÕES DO ENEM PARA MOBILIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração de *Linguística e Ensino*, na linha da pesquisa *Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem*, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Mano Trindade Ferraz

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244p Nascimento, Pollyanna Cristina Quadros do.
Uma proposta didática com o hipergênero "histórias em quadrinhos" : análise e reelaboração de questões do Enem para mobilização das competências e habilidades de leitura / Pollyanna Cristina Quadros do Nascimento. - João Pessoa, 2022.
202 f. : il.

Orientação: Mônica Mano Trindade Ferraz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Proposta didática. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Enem. 4. Competências e habilidades de leitura. I. Ferraz, Mônica Mano Trindade. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.02(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA
POLLYANNA CRISTINA QUADROS DO NASCIMENTO

Aos dois dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois (02/12/2022), às 10h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda POLLYANNA CRISTINA QUADROS DO NASCIMENTO, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “O TRATAMENTO DADO AO HIPERGÊNERO “HISTÓRIAS EM QUADRINHOS” NAS PROVAS DO ENEM: ANALISANDO E REELABORANDO QUESTÕES PARA AMPLIAR AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA.”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (DLPL/MPL/UFPA) – orientadora, pela Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (DLPL/MPL/UFPA) e pelo Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento (DDL-CCA/PROL/PROFLETRAS/UFPA), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

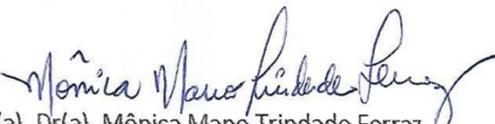
Reprovado ()

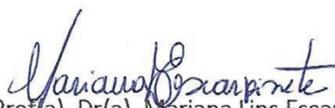
Observações sobre o exame:

O trabalho atende aos propósitos do Programa e apresenta relevância e excelência do ponto de vista teórico, metodológico e aplicado.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 02 de dezembro de 2022.


Prof(a). Dr(a). Mônica Mano Trindade Ferraz
(Presidente da Banca Examinadora)


Prof(a). Dr(a). Mariana Lins Escarpinete
(Examinadora)


Prof(a). Dr(a) Erivaldo Pereira do Nascimento
(Examinador)

Dedico este trabalho a Joaquín Salvador Lavado Tejón (*in memoriam*), mais conhecido como Quino (1932-2020), por nos servir durante tantos anos com a sua arte e fomentar em nós tantas reflexões. Seu legado será sempre imortal. Cuidaremos de sua pequena/grande Mafalda com amor.

AGRADECIMENTOS

Uma canção me ensinou que é totalmente indizível o que só se sente, mas que mesmo assim quem ama sempre escolhe dizer mais. Por isso, ainda que não haja como expressar com palavras meu sentimento de gratidão, venho aqui para falar àqueles que, a seu modo, me ajudaram a escrever os capítulos do meu trabalho e os da minha história pessoal.

A Deus, obrigada pelas dádivas concedidas que sei que vão muito além do meu merecimento e da minha compreensão. Obrigada pela saúde, pelo sopro de vida, pelas doses de esperança e por todas as bênçãos derramadas sobre mim.

Aos meus pais, obrigada pelo alicerce, pela base e pelos ensinamentos inestimáveis e incalculáveis. Com seu exemplo de perseverança, de dedicação e de amor por tudo que faz, a minha mãe me ensinou lições que não encontro nem nos melhores livros. Com sua simpatia e o seu gênio curioso, o meu pai preencheu a distância e se colocou sempre ao meu lado.

Aos meus avós, obrigada pela criação, pelos cuidados e pelos valores com os quais me instruíram. Foi com a dose de leitura diária de minha avó que despertei o gosto para me enveredar pelos caminhos das letras. Com ela, eu dei a volta ao mundo em oitenta dias, encontrei tesouros em ilhas perdidas e enfrentei monstros e dragões. Também aprendi a amar os quadrinhos e fiz da banca de revista minha segunda casa, o que não por acaso me trouxe a esse tema em minha pesquisa. Meu avô, por sua vez, sempre zelou pela minha segurança e me acompanhou nas idas e vindas – do colégio à universidade. Sua inteligência e a sua visão de mundo só não são maiores que a sua gentileza e a sua disposição em ajudar a todos.

Ao meu esposo, obrigada por me fazer querer acordar todos os dias querendo ser uma pessoa melhor do que ontem fui. Sua leitura atenciosa e suas considerações foram fundamentais para a melhoria do meu texto. Mais do que isso: o seu amor, a sua confiança e o seu apoio me fizeram acreditar que era possível. Nós conseguimos juntos.

Aos demais familiares, obrigada por serem terra firme em meio às tempestades, por estarem – perto ou longe – compartilhando de minhas vitórias e de minhas angústias. Peço perdão pelos eventos em que não pude estar mais presente, por minha ausência nesses momentos de trabalho e de estudo. Sei que vocês compreendem e que me apoiam. Talvez não saibam, mas os momentos que compartilhamos foram uma injeção de ânimo.

Aos meus amigos, obrigada por serem partes do meu coração que pulsam fora de mim. Há amigos de sangue e outros de alma; amigos de longa data e outros recém-chegados; amigos que compartilharam segredos e outros que compartilharam os “perrengues”. Cada um me cativou de uma forma única – e são eternamente responsáveis por isso! Em especial, obrigada

aos companheiros do mestrado e da minha querida “Linha 1” por mostrarem que juntos somos mais fortes. Enfrentamos um desafio de um mestrado em tempos totalmente adversos e vencemos porque estivemos unidos do início ao fim.

Ao processo terapêutico (em especial aos profissionais: Ivalda, Socorro, Tomas e João), muito obrigada. Cada abordagem me ajudou no processo de autoconhecimento e de perseverança. Não é fácil viver com ansiedade generalizada, enfrentar crises de procrastinação e de autossabotagem. Não é fácil viver uma montanha-russa de emoções. Tem dias que a maior vitória de todas é apenas levantar da cama. No começo, cheguei a pensar diante da folha em branco que eu jamais preencheria aquele vazio. No fim, quando o fiz, as vozes da minha cabeça me levaram a pensar que o que escrevi era demasiadamente simples. Mas e daí? Eu quero que seja simples, acessível e que todos possam compreender. Há beleza na simplicidade.

Aos meus professores, agradeço por se doarem em prol de nosso aprendizado. Agradeço particularmente às professoras Maria Verônica e Tatiana Luna que no Ensino Médio me fizeram amar (ainda mais) a língua e a literatura brasileira. Na graduação, tive a honra de conhecer meu professor, orientador e amigo Clecio Bunzen, a quem também sou grata. Um dia eu estava tendo uma crise e ele marcou de se encontrar comigo na reitoria da universidade. Ele me perguntou por qual motivo eu queria fazer o mestrado. Não duvidou da minha capacidade, embora na época eu mesma duvidasse. Havia em sua pergunta uma preocupação, um cuidado. Talvez eu estivesse buscando o caminho certo pelas razões erradas. Queria fazer o mestrado apenas porque meu curso estava chegando ao fim e me sentia no escuro, achava que era o próximo passo a se tomar, sentia que era o que todos esperavam de mim. Eu precisei me perder para poder me encontrar, para aprender a amar a jornada de aprendizado.

Agradeço à minha orientadora do mestrado, Mônica Trindade, por todo o cuidado e a paciência que teve comigo durante essa caminhada. Eu reconheço que não devo ter sido sua orientanda mais fácil e que lhe causei muitas preocupações com os prazos, com as mudanças de roteiro. Só posso lhe pedir perdão. Eu sei que a proposta inicial era algo bem diferente e sei que posso não ter atendido a todas as suas expectativas, mas eu quero que saiba que sou imensamente grata por não ter desistido de mim e por ter me ajudado a concluir uma etapa tão importante da minha vida. Sua disciplina, seu profissionalismo, sua inteligência e sua humanidade são realmente admiráveis. Aprendi muito ao longo dessa nossa caminhada juntas.

Agradeço aos meus alunos e ex-alunos por me ensinarem tanto em nossas trocas diárias. Espero que saibam que vocês são capazes de alcançar tudo aquilo que almejam.

Por fim, agradeço a todos que venham a ler essa pesquisa, pois o texto só passa a existir a partir do momento em que há essa troca. Eu não falei sozinha. O texto foi feito para vocês!



LATOFF
2020
BRASILZ47.COM

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central a construção de uma proposta didática com o hipergênero “histórias em quadrinhos” a partir da análise e da reelaboração de questões do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Nosso intuito, com isso, foi o de proporcionar aos docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio uma base conceitual e prática sobre as histórias em quadrinhos para que possam, com as devidas adaptações, aplicar em sala de aula e, assim, mobilizar as competências e habilidades de leitura dos estudantes. Ao longo da pesquisa, buscamos englobar uma diversidade de gêneros textuais que se utilizam da linguagem “quadrinística” (como as tiras, as charges, os cartuns e as próprias histórias em quadrinhos) e defendemos que esses gêneros textuais se constituem de elementos (extra)linguísticos ricos a serem explorados. Comprovamos em nossa análise que, historicamente, as HQs foram negligenciadas pelas esferas acadêmica e escolar, pois foram tratadas a priori como uma “leitura para criança”, uma “leitura fácil” e de “pouco valor cultural”. Desse modo, o trabalho com a leitura desses textos privilegiou, por diversas vezes, o estudo gramatical desarticulado com os propósitos sociocomunicativos, o que acabou fazendo com que muitos alunos, mesmo no Ensino Médio (última etapa da educação básica), não desenvolvessem um letramento adequado para reconhecerem as estratégias presentes nos textos, formadoras de humor e/ou crítica social. Selecionamos, então, como *corpus* de análise as provas do Enem (1998-2021) divulgadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por considerar a importância e o impacto que esse exame tem assumido diante do currículo escolar. As provas trazem, desde a sua primeira edição, um trabalho com as histórias em quadrinhos e, com a análise das questões, visamos especificamente: identificar a incidência das histórias em quadrinhos nas provas do Enem por gênero textual e por área de conhecimento; observar a nomenclatura e as características dos gêneros textuais que são salientadas nos enunciados das questões, considerando os propósitos sociocomunicativos desses textos; e avaliar se as estratégias linguísticas e extralinguísticas mobilizadas para a construção do humor e/ou da crítica social das histórias em quadrinhos estão sendo exploradas para a resolução das questões. Frente aos resultados obtidos, pudemos então construir um material didático que explorou a linguagem dos quadrinhos para desenvolver o letramento nesses gêneros e, assim, ampliar as competências e habilidades leitoras dos estudantes de Ensino Médio. A metodologia do trabalho é aplicada e propositiva, ao apresentar um material didático autoral. Teve como base a análise das questões do Enem, o que envolveu o levantamento e a quantificação dos dados, desdobrando-se em considerações de cunho qualitativo e interpretativista, ancoradas em referenciais teóricos que englobam discussões sobre as teorias do texto e dos gêneros textuais (ANTUNES, 2003, 2007, 2010, 2017; BAKHTIN, 1979; MARCUSCHI, 2010; GERALDI, 1984), sobre o percurso da Linguística enquanto uma ciência autônoma (PETTER, 2002; SAUSSURE, 1916; ILARI, 2011; MOITA LOPES, 2016), sobre as características linguísticas que compõem os textos de humor (GIL, 1995; MORIN, 1971; POSSENTI, 2014a, 2014b, 2018; RASKIN, 1985), sobre a teoria relacionada à linguagem dos quadrinhos, suas características e seus elementos (ACEVEDO, 1990; CIRNE, 1970, 1971; EISNER, 1985, 1986; MCCLOUD, 2005, 2008; VERGUEIRO, 2004a, 2004b, 2017; RAMOS, 2004, 2007, 2009, 2013, 2017) e sobre a prova do Enem (BRASIL, 2009; CAMPOS; POLACHINI, 2011), além de autores e materiais de estudo complementares.

Palavras-chave: Proposta didática. Histórias em quadrinhos. Enem. Competências e habilidades de leitura.

ABSTRACT

The present study had as its main objective the construction of a didactic proposal with the hypergenre “comics” based on the analysis and re-elaboration of questions from the Enem (National High School Examination). Our intention, therefore, was to provide Portuguese Language teachers who work in High School with a conceptual and practical basis on comics so that they can, with the necessary adaptations, apply this knowledges in the classroom and, thus, mobilize the students' reading skills and abilities. Throughout the research, we sought to encompass a diversity of textual genres that use the language of the “comics” and we defend that these textual genres are constituted of elements rich (extra)linguistic resources to be explored. We proved in our analysis that, historically, comics were neglected by the academic and school spheres, since they were treated a priori as a “reading for children”, an “easy reading” and of “little cultural value”. In this way, the work with the reading of these texts favored, on several occasions, the grammatical study disjointed with socio-communicative purposes, which ended up causing many students, even in high school (the last stage of basic education), not to develop literacy suitable for recognizing the strategies present in the texts, which form humor and/or social criticism. We selected, therefore, as a *corpus* of analysis the Enem tests (1998-2021) released by Inep (National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira), considering the importance and impact that this exam has assumed in the school curriculum. Since its first edition, the tests bring work with comics and, with the analysis of the questions, we specifically aim to: identify the incidence of comics in the Enem tests by textual genre and by area of knowledge; observe the nomenclature and characteristics of the textual genres that are highlighted in the statements of the questions, considering the socio-communicative purposes of these texts; and to evaluate whether the linguistic and extralinguistic strategies mobilized for the construction of humor and/or social criticism of comics are being explored to resolve the issues. In view of the results obtained, we were then able to construct didactic material that explored the language of comics to develop literacy in these genres and, thus, expand the competences and reading skills of high school students. The methodology of the work is applied and propositional, since presents an authorial didactic material. It was based on the analysis of the Enem questions, which involved the survey and quantification of data, unfolding in considerations of a qualitative and interpretive nature, anchored in theoretical references that include discussions about the theories of the text and textual genres (ANTUNES, 2003, 2007, 2010, 2017; BAKHTIN, 1979; MARCUSCHI, 2010; GERALDI, 1984), on the course of Linguistics as an autonomous science (PETTER, 2002; SAUSSURE, 1916; ILARI, 2011; MOITA LOPES, 2016), on the linguistic characteristics that make up humorous texts (GIL, 1995; MORIN, 1971; POSSENTI, 2014a, 2014b, 2018; RASKIN, 1985), on the theory related to the language of comics, its characteristics and elements (ACEVEDO, 1990; CIRNE, 1970, 1971; EISNER, 1985, 1986; MCCLOUD, 2005, 2008; VERGUEIRO, 2004a, 2004b, 2017; RAMOS, 2004, 2007, 2009, 2013, 2017) and on the Enem test (BRASIL, 2009; CAMPOS; POLACHINI, 2011), in addition to authors and supplemental study materials.

Keywords: Didactic proposal. Comics. Enem. Reading skills and abilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa mental sobre a linguagem como expressão do pensamento.....	22
Figura 2 - Mapa mental sobre a linguagem como meio objetivo para comunicação.....	23
Figura 3 - Mapa mental sobre a linguagem como processo de interação verbal	24
Figura 4 – Mapa mental sobre o conceito de texto	30
Figura 5 - Mapa mental sobre tipos, gêneros e suportes textuais e domínios discursivos.....	30
Figura 6 - Tira de Garfield (Jim Davis)	35
Figura 7 - Esquema mental sobre as teorias a respeito do texto humorístico	37
Figura 8 - Capas de HQs publicadas em diferentes suportes, como livros e revistas	39
Figura 9 - Exemplos de gibis	40
Figura 10 - Exemplo de ordem de leitura dos mangás.....	41
Figura 11 - Trecho da <i>graphic novel</i> “Maus”.....	41
Figura 12 - Trecho da <i>graphic novel</i> “Persépolis”	41
Figura 13 - Caricatura de Neymar (à esquerda).....	42
Figura 14 - Caricatura da ex-atriz e apresentadora Dercy Gonçalves (à direita).....	42
Figura 15 - Charge “Menina veste rosa”.....	43
Figura 16 - Charge “Novo ambiente das relações trabalhistas”.....	44
Figura 17 - Cartum de Dálcio Machado.....	46
Figura 18 - Tira de Hagar, o Horrível	50
Figura 19 - Tira de Armandinho	51
Figura 20 - Tira com três andares	52
Figura 21 - Tira de Armandinho	53
Figura 22 - Mapa mental sobre as histórias em quadrinhos.....	54
Figura 23 - Trecho de “Gerhard Shnobble”	57
Figura 24 - Exemplos de ícones e de suas representações.....	59
Figura 25 - Exemplos do uso da iluminação/atmosfera.....	60
Figura 26 - Exemplo de amplificação verbal e visual.....	61
Figura 27 - Combinações entre palavras e imagens nos quadrinhos	62
Figura 28 - O grau de representação dos estilos de desenho.....	63
Figura 29 - Diferentes estilos de desenho	64
Figura 30 - Trecho da <i>graphic novel</i> “Os Azuis”, da Turma da Mônica.....	65
Figura 31 - Tira de Mafalda	66
Figura 32 - Tira de Laerte	67
Figura 33 - Comparação entre quadro (interno) e requadro (externo).....	68
Figura 34 - Formas dos requadros.....	69
Figura 35 - Exemplos do requadro para expressar o estado emocional.....	69
Figura 36 - Exemplos de requadro como suporte estrutural	70
Figura 37 - Trecho da <i>graphic novel</i> “Isolamento”	71
Figura 38 - A sarjeta nas histórias em quadrinhos	72
Figura 39 - Tira da Dona Anésia.....	74
Figura 40 - Exemplo de tira	75
Figura 41 - Mural da exposição "Quadrinhos", em São Paulo	76
Figura 42 - Tipos de enquadramento	77
Figura 43 - Trechos da <i>graphic novel</i> “Arlindo”	78
Figura 44 - Exemplo do uso da perspectiva.....	79
Figura 45 - Exemplos de gestos reconhecíveis	81
Figura 46 - Exemplos da anatomia do rosto	81
Figura 47 - Exemplo da seleção de um movimento.....	83
Figura 48 - Exemplo de live photo.....	83

Figura 49 - Tira da Turma da Mônica.....	84
Figura 50 - Tira da Mafalda (2).....	84
Figura 51 - Estrutura do balão.....	85
Figura 52 - Exemplos dos tipos de balões.....	87
Figura 53 - Tira da Mafalda (3).....	88
Figura 54 - Tira do Calvin.....	89
Figura 55 - Tira da Turma da Mônica (2).....	91
Figura 56 - Tira da Turma da Mônica (3).....	91
Figura 57 - Tira com metalinguagem (1).....	92
Figura 58 - Tira com metalinguagem (2).....	93
Figura 59 - Tira com metalinguagem (3).....	93
Figura 60 - Tira com metalinguagem (4).....	93
Figura 61 - Tira com metalinguagem (5).....	94
Figura 62 - Trecho de <i>The Yellow Kid</i>	95
Figura 63 - Revista Semana Ilustrada nº 427, 1869.....	97
Figura 64 - Trecho de “As aventuras de Nhô Quim”.....	97
Figura 65 - Capa da primeira edição de Capitão América, publicado em 1941.....	98
Figura 66 – Trecho da Revista “O Tico-Tico”.....	99
Figura 67 - Suplemento Juvenil e O Globo Juvenil.....	100
Figura 68 - Revistas Mirim e Gibi.....	101
Figura 69 - Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM).....	108
Figura 70 - Tira utilizada no Enem 1999.....	132
Figura 71 - Questão do Enem 1999.....	132
Figura 72 - Tira utilizada no Enem 2000.....	133
Figura 73 - Questão do Enem 2000.....	134
Figura 74 - Tira utilizada no Enem 2001.....	134
Figura 75 - Questão do Enem 2001.....	135
Figura 76 - Tira utilizada no Enem 2003.....	136
Figura 77 - Questão do Enem 2003.....	136
Figura 78 - Notícia e charge utilizadas no Enem 2007.....	137
Figura 79 - Questão do Enem 2007.....	137
Figura 80 - Tira utilizada no Enem 2008.....	138
Figura 81 - Questão do Enem 2008.....	139
Figura 82 - Tira utilizada no Enem 2009.....	140
Figura 83 - Questão do Enem 2009.....	141
Figura 84 - Questão do Enem 2009 (2).....	142
Figura 85 - Tira utilizada no Enem 2009.....	143
Figura 86 - Questão do Enem 2009 (3).....	143
Figura 87 - Charge adaptada utilizada no Enem 2010.....	144
Figura 88 - Versão original da charge utilizada no Enem 2010.....	144
Figura 89 - Questão do Enem 2010.....	145
Figura 90 - Cartum utilizado no Enem 2011.....	146
Figura 91 - Questão do Enem 2011.....	146
Figura 92 - Tira utilizada no Enem PPL 2011.....	147
Figura 93 - Questão do Enem 2011 PPL.....	147
Figura 94 - Tira utilizada no Enem PPL 2011 (2).....	148
Figura 95 - Questão do Enem PPL 2011 (2).....	148
Figura 96 - Cartum utilizado no Enem 2012.....	149
Figura 97 - Questão do Enem 2012.....	150
Figura 98 - Tira utilizada no Enem 2012.....	150

Figura 99 - Questão do Enem 2012	151
Figura 100 - Recorte de tira utilizado no Enem 2013	152
Figura 101 - Questão do Enem 2013	152
Figura 102 - Tira utilizada no Enem PPL 2013	153
Figura 103 - Questão do Enem PPL 2013.....	153
Figura 104 - Tira de Mafalda censurada no Enem 2019	154
Figura 105 - Charge utilizada no Enem 2014	154
Figura 106 - Questão do Enem 2014	155
Figura 107 - Tira utilizada no Enem PPL 2014	155
Figura 108 - Questão do Enem PPL 2014.....	156
Figura 109 - Cartum utilizado no Enem PPL 2015.....	156
Figura 110 - Questão do Enem PPL 2015.....	157
Figura 111 - Cartum utilizado no Enem PPL 2016.....	157
Figura 112 - Questão do Enem PPL 2016.....	158
Figura 113 - Notícia e charge utilizados no Enem PPL 2016	158
Figura 114 - Questão do Enem PPL 2016 (2).....	159
Figura 115 - Trecho de <i>graphic novel</i> utilizado no Enem 2018	160
Figura 116 - Questão do Enem 2018	161
Figura 117 - Trecho de <i>graphic novel</i> e notícia utilizados no Enem 2019	162
Figura 118 - Questão do Enem 2019	162
Figura 119 - Tira utilizada no Enem PPL 2019	163
Figura 120 - Questão do Enem PPL 2019.....	163
Figura 121 - Trecho de <i>graphic novel</i> utilizada no Enem 2021	164
Figura 122 - Questão do Enem 2021	164
Figura 123 - Capa de Simulado Enem sobre as HQs	168
Figura 124 - Página 1 do Simulado Enem sobre as HQs	169
Figura 125 - Página 2 do Simulado Enem sobre as HQs	170
Figura 126 - Página 3 do Simulado Enem sobre as HQs	171
Figura 127 - Página 4 do Simulado Enem sobre as HQs	172
Figura 128 - Página 5 do Simulado Enem sobre as HQs	173
Figura 129 - Gabarito do Simulado Enem sobre as HQs	174
Figura 130 - Primeira questão do simulado	175
Figura 131 - Segunda questão do simulado	177
Figura 132 - Terceira e quarta questão do simulado	179
Figura 133 - Quinta questão do simulado	181
Figura 134 - Sexta questão do simulado	183
Figura 135 - Biografia de Jorge Luís Borges	184
Figura 136 - Sétima questão do simulado	186
Figura 137 - Oitava questão do simulado	188
Figura 138 - Nona questão do simulado	190
Figura 139 - Décima questão do simulado.....	192
Figura 140 - Mapa mental sobre o processo de criação das questões.....	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de inscritos no Enem (1998-2021).....	115
Gráfico 2 - Ocorrências das HQs nas provas do Enem (1998-2008).....	120
Gráfico 3 - Onde as HQs apareceram nas provas do Enem (1998-2008).....	121
Gráfico 4 - Número de ocorrências por gênero textual nas provas do Enem (1998-2008)...	121
Gráfico 5 - Nomes que as tiras receberam nas questões do Enem (1998-2008).....	122
Gráfico 6 - Nomes que as charges receberam nas questões do Enem (1998-2008).....	122
Gráfico 7 - Ocorrências das HQs no Enem (2009-2021) por áreas de conhecimento	123
Gráfico 8 - Número de ocorrências por gênero textual nas provas do Enem (2009-2021)...	124
Gráfico 9 - HQs no Enem (2009-2021) por gênero e área de conhecimento.....	125
Gráfico 10 - Uso das HQs por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021).....	126
Gráfico 11 - Nomes que as HQs receberam nas questões do Enem (2009-2021).....	126
Gráfico 12 - Uso dos cartuns por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021)	127
Gráfico 13 - Nomes que os cartuns receberam nas questões do Enem (2009-2021).....	127
Gráfico 14 - Uso das charges por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021)	128
Gráfico 15 - Nomes que as charges receberam nas questões do Enem (2009-2021).....	128
Gráfico 16 - Uso das tiras por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021).....	129
Gráfico 17 - Nomes que as tiras receberam nas questões do Enem (2009-2021).....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.L. – Análise linguística

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

cf. figura – Confira a figura

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Depen – Departamento Penitenciário Nacional

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Enem PPL – Exame Nacional do Ensino Médio Para Pessoas Privadas de Liberdade e Jovens Sob Medida Socioeducativa

HQs – Histórias em quadrinhos (o gênero textual ou o hipergênero, a depender do contexto)

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

Prouni – Programa Universidade para Todos

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PARA INÍCIO DE CONVERSA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	21
1.1 Noções sobre língua(gem), texto, gêneros textuais e discurso.....	21
1.2 Noções sobre as características dos textos de humor.....	31
1.3 Noções sobre as histórias em quadrinhos e alguns gêneros textuais	37
1.3.1 História em quadrinhos (HQ).....	39
1.3.2 Caricatura	42
1.3.3 Charge.....	43
1.3.4 Cartum	46
1.3.5 Tira.....	48
2. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: DOS CONCEITOS AO ENSINO	55
2.1 Teoria sobre a linguagem dos quadrinhos, suas características e seus elementos	55
2.1.1. Ícones.....	58
2.1.2. Texto não-verbal (imagens).....	60
2.1.3. Texto verbal (palavras)	62
2.1.4. Estilo do desenho	63
2.1.5. Cores.....	64
2.1.6. Quadro, quadrinho ou vinheta	66
2.1.7. Contorno, moldura ou requadro	68
2.1.8. Sarjeta, calha ou hiato	72
2.1.9. Elipse.....	72
2.1.10. Tempo	75
2.1.11. Personagens	76
2.1.12. Enquadramento e planos	77
2.1.13. Perspectiva e ângulos de visão.....	78
2.1.14. Anatomia do rosto e do corpo	80
2.1.15. Movimento, postura e linhas (ou figuras) cinéticas.....	82
2.1.16. Balões de fala ou pensamento	85
2.1.17. Onomatopeias.....	88
2.1.18. Tipografia e letreiramento	89
2.1.19. Sinais gráficos e metáforas visuais.....	90
2.1.20. Metalinguagem	92
2.2. Uma história sobre as histórias em quadrinhos: a consolidação desses gêneros.....	95
2.3. As correlações entre os quadrinhos e a educação escolar	104
3. OS QUADRINHOS E O ENEM: UM ENCONTRO RECORRENTE	113
3.1. Por dentro da prova do Enem	113
3.2. Uma análise quantitativa dos quadrinhos nas provas do Enem	120
3.3. Uma análise qualitativa dos quadrinhos nas provas do Enem	130
4. UMA PROPOSTA: REELABORAÇÃO DE ALGUMAS QUESTÕES DO ENEM	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	200

INTRODUÇÃO

No Brasil, semear o interesse por histórias em quadrinhos (ou simplesmente HQs) é se deparar com um solo fértil e abundante, afinal o número de leitores tem se mostrado bastante expressivo. É o que certifica a 5ª edição da Pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”¹, que visa avaliar o comportamento leitor do brasileiro quanto aos seus índices e hábitos de leitura. Os dados da pesquisa, coletados de outubro de 2019 a janeiro de 2020, apontam que os quadrinhos estão entre os dez gêneros mais consumidos e que 20% dos entrevistados afirmaram lê-los diariamente ou pelo menos uma vez por semana. Isso é algo que se inicia, muitas vezes, desde a mais tenra idade, com crianças que, por meio desse contato, começam a enveredar pelo caminho da leitura. Exemplo disso é que diversas crianças, em fase de alfabetização, cresceram lendo sobre os planos “infalíveis” do Cebolinha e as demais aventuras da Turma da Mônica. Isso está refletido na própria pesquisa mencionada, já que a HQ aparece em 4º lugar como livro mais marcante na opinião dos entrevistados e seu autor, Maurício de Sousa, aparece em 6º lugar no *ranking* de autores mais conhecidos e em 4º lugar dos autores de que as pessoas mais gostam.

Mas, indo de encontro à crença popular, os quadrinhos não atraem apenas os mais novos. Essas narrativas gráficas estão presentes nas feiras de livros e nos diversos eventos *geeks*². As produções são extremamente diversificadas, contemplando, por exemplo, os “gibis” com personagens consagrados pelo público, os mangás (quadrinhos de origem japonesa) e as *graphic novels* (novelas gráficas). Já na esfera midiática (jornais, revistas, blogs e redes sociais), gêneros como tiras, charges e cartuns são muito presentes, por atender à necessidade de uma linguagem expressivamente criativa e, ao mesmo tempo, de consumo rápido. Assim, falar nesta pesquisa das histórias em quadrinhos enquanto um hipergênero (RAMOS, 2017) é englobar essa diversidade de gêneros que se utilizam da linguagem “quadrinística”.

Partindo dessa definição, nota-se que há um mundo inteiro a ser acessado e explorado. Infelizmente, por um longo tempo, o ensino conservador impôs certa resistência. Nas décadas de 50 e 60, havia um discurso de que os quadrinhos iriam rebaixar o nível do ensino, comprometer a leitura e a imaginação. Alegavam que, ao trazer as imagens, os quadrinhos já faziam parte da leitura pelo aluno. O avanço das pesquisas linguísticas e educacionais tem ajudado a mitigar tais estereótipos, porém esses estigmas deixaram marcas e ainda se encontram alguns fragmentos desse discurso incutidos nos materiais didáticos e nas práticas docentes. Essas narrativas acabam, pelo tom de entretenimento e pela acessibilidade dos recursos visuais,

¹ A pesquisa trata-se de um levantamento do Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), realizado pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em parceria com o Itaú Cultural.

² Gíria inglesa que se popularizou para nomear os fãs de tecnologia, jogos, histórias em quadrinhos etc.

sendo taxadas como uma leitura de baixa qualidade, o que leva a uma falsa premissa de que ler quadrinhos é uma tarefa fácil (MENDONÇA, 2010). Isso é lamentável, afinal as HQs constituem elementos ricos a serem explorados, com grande material (extra)linguístico.

Para preencher essas lacunas, os documentos oficiais passaram a sinalizar a importância da leitura diversificada. A publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1997, trouxe à tona a importância do trabalho com gêneros textuais diversos. Em 1999, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) definiram, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que um dos objetivos do ensino deve ser o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao educando, dentre outras coisas, “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 1999, p. 95). No bojo dessas discussões, as HQs começaram a aparecer mais nos livros didáticos a partir da década de 90, contudo ainda não como objeto central de estudo, mas em seções como “Divirta-se”, “Só para ler” ou “Texto Complementar” (MENDONÇA, 2010).

Embora o texto tenha adentrado o espaço das aulas e das atividades – e isso foi um avanço significativo –, ele ainda aparece, por vezes, como plano de fundo, como pretexto para o ensino de gramática. O objetivo central continua sendo, assim, a análise morfosintática centrada em si mesma. Houve um avanço em tentar abandonar frases isoladas de seu contexto e se trazer o texto, porém ele continua sem ser o foco principal da aula, podendo esse movimento ser entendido como um estágio de transição no percurso das gramáticas nas ações escolares (SAVIOLI, 2014). No caso das histórias em quadrinhos, tal problemática torna-se ainda mais saliente pelos textos serem, muitas vezes, curtos. Assim, ao invés de frases isoladas, tem-se uma ideia falseada, equivocada, de que há o trabalho com o gênero textual, o que acaba por mascarar o problema. No final, são as frases e não toda a cadeia linguística constituída de sentido(s) que acabam sendo o centro de debate. Desse modo, o trabalho que há com esses gêneros tem privilegiado seu uso como pretexto para o estudo de gramática, em uma visão metalinguística que se propõe a retirar elementos do texto sem analisá-lo em sua totalidade, o que faz com que os alunos não desenvolvam um letramento adequado para reconhecerem as estratégias presentes no gênero, formadoras de humor e/ou crítica social.

Não é suficiente que o aluno tenha o contato com a história e pare por aí, apenas decodificando os signos ou extraindo partes isoladas do texto para uma análise simplista. Faz-se necessária uma leitura mediadora que o ajude a ler além da superfície e é nesse ponto que reside todo o cerne do trabalho pedagógico. Sem isso, vê-se que os alunos saem do Ensino Médio com déficits nas competências leitoras e que isso reflete negativamente, muitas vezes, no momento de prestar exames vestibulares (RAMOS, 2017). Assim, nossa pesquisa com as

HQs (enquanto um hipergênero) tem foco no Ensino Médio, desmitificando a ideia de que esses são textos voltados apenas para o público infantil. Embora já faça parte do repertório e do gosto de boa parte do nosso alunado, o assunto ainda requer um olhar mais aguçado para aspectos que costumam passar despercebidos, mas que são fundamentais para a leitura e a compreensão do texto. Afinal, como preconiza a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o estudante deve ser levado a “realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” já que “os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BRASIL, 2018a, p. 486).

A princípio, o projeto da pesquisa incluía a elaboração e a aplicação de uma sequência didática em uma turma de Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba. Entretanto, os desafios enfrentados com a pandemia do coronavírus em 2020 e 2021 dificultaram o desenvolvimento da ação, o que será mais detalhado no último capítulo dessa dissertação. Uma vez percebido que a atividade não teria um bom rendimento para os alunos, pois eles apresentam outras demandas urgentes (muitas externas ao ensino), optamos por redirecionar e adotar outro percurso metodológico neste trabalho.

Para isso, nosso *corpus* de análise foi composto pelas provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de 1998 a 2021, pois esse exame se tornou a principal forma de ingresso ao ensino superior em todo território nacional brasileiro e impacta significativamente o ensino, despertando o interesse de professores e de alunos do Ensino Médio e redesenhando o currículo do cotidiano. Por essa razão, nosso estudo teve como objetivo central a construção de uma proposta didática com o hipergênero “histórias em quadrinhos” a partir da análise e da reelaboração de questões do Enem. Com a análise das questões e, posteriormente, a construção de um material didático, visávamos especificamente:

- identificar a incidência das histórias em quadrinhos nas provas do Enem por gênero textual (HQs, charges, cartuns e tiras) e por área de conhecimento;
- observar a nomenclatura e as características dos gêneros textuais que são salientadas nos enunciados das questões, considerando os propósitos sociocomunicativos desses textos;
- avaliar se as estratégias linguísticas e extralinguísticas mobilizadas para a construção do humor e/ou da crítica social das histórias em quadrinhos estão sendo exploradas para a resolução das questões;
- construir um material didático que explore a linguagem dos quadrinhos para desenvolver o letramento nesses gêneros e, assim, ampliar as competências e habilidades leitoras dos estudantes de Ensino Médio;

- proporcionar aos docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio uma base conceitual e prática sobre as histórias em quadrinhos para que possam, com adaptações, aplicar em sala de aula.

Para isso, foram realizadas a leitura e o fichamento de diversos materiais bibliográficos sobre as teorias do texto e dos gêneros textuais (ANTUNES, 2003, 2007, 2010, 2017; BAKHTIN, 1979; MARCUSCHI, 2010; GERALDI, 1984), sobre o percurso da Linguística enquanto uma ciência autônoma (PETTER, 2002; SAUSSURE, 1916; ILARI, 2011; MOITA LOPES, 2016), sobre as características linguísticas que compõem os textos de humor (GIL, 1995; MORIN, 1971; POSSENTI, 2014a, 2014b, 2018; RASKIN, 1985), sobre as teorias da narrativa sequencial gráfica (EISNER, 1985, 1986; MCCLOUD, 2005, 2008; VERGUEIRO, 2004a, 2004b), sobre as características das histórias em quadrinhos e alguns de seus gêneros textuais (CIRNE, 1970; RAMOS, 2007) e sobre a prova do Enem (BRASIL, 2009; CAMPOS; POLACHINI, 2011), além de autores e materiais de estudo complementares.

A próxima etapa foi a de mapear as questões do Enem, o que envolveu o levantamento e a quantificação dos dados, desdobrando-se em considerações de cunho qualitativo e interpretativista, ancoradas nos referenciais teóricos supramencionados. Selecionamos questões que abordavam a linguagem dos quadrinhos e seus gêneros textuais (histórias em quadrinhos³, tiras, charges e cartuns). Fizemos um recorte para selecionar apenas as questões que analisavam aspectos (extra)linguísticos, ou seja, que requeriam que o estudante atentasse para aspectos como a composição verbal e visual, a disposição e a sequenciação das cenas, a linguagem facial e corporal, a variação linguística e os recursos argumentativos empregados pelos personagens.

Não houve como delimitar previamente o que seria analisado em cada questão, pois, embora carreguem semelhanças entre si, cada enunciado é único e irrepetível. Portanto, a análise foi a princípio como adentrar em um quarto desalumiado e, aos poucos, buscar por um interruptor. Nosso intuito foi avaliar o que o Enem faz (ou muitas vezes o que não faz) ao cobrar dos alunos a análise dos textos em quadrinhos. Contudo, é um ledô engano acreditar que a análise foi despreziosa e desprovida de perguntas norteadoras que servissem como um gatilho para lançar luz às nossas reflexões, tais como: *Os aspectos composicionais e sociocomunicativos dos gêneros textuais são evidenciados nas questões? A linguagem e os recursos visuais são explorados? Os aspectos verbais são trazidos em prol da compreensão do*

³ Como será detalhado na pesquisa, o termo “histórias em quadrinhos” além de se referir ao hipergênero que abarca diversas produções com a linguagem quadrinística, também nomeia o seu homônimo “histórias em quadrinhos” como um gênero textual, que se trata de uma produção maior feita em revistas, livros etc. (RAMOS, 2017).

texto ou como aspectos gramaticais desarticulados do todo? A partir das reflexões suscitadas, pudemos cumprir o objetivo da construção de um material didático autoral, sendo, portanto, a metodologia do trabalho essencialmente aplicada e propositiva.

Para apresentação das leituras, resultados e discussões do trabalho, ele foi sistematizado e organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos alguns conceitos importantes para o nosso estudo, que envolvem as noções de língua(gem), de texto e sua organização em tipos e gêneros textuais específicos, com aspectos sociocomunicativos delineados. Em seguida, discutimos questões relacionadas à construção dos textos humorísticos e da linguagem do humor nos quadrinhos. Sobre os quadrinhos, analisamos alguns de seus gêneros textuais mais comuns e os elementos que os constituem (extra)linguisticamente, isto é, que marcam as suas características composicionais e sociocomunicativas.

Uma vez que nos apropriamos um pouco mais sobre a linguagem dos quadrinhos, tecemos, no segundo capítulo, uma discussão sobre as teorias da narrativa sequencial, bem como sobre a organização da linguagem quadrinística. Ademais, abordamos sobre o contexto sócio-histórico dos quadrinhos e a importância desses textos para o ensino, em especial para o ensino de língua portuguesa, refletindo à luz dos teóricos bem como dos documentos oficiais que orientam o trabalho escolar. Desse modo, construímos os subsídios que nos ajudaram a desenvolver, mais à frente, a nossa análise do tratamento desses gêneros textuais.

Assim, no terceiro capítulo, analisamos a utilização das histórias em quadrinhos em provas do Enem. Para isso, fazemos uma breve explanação sobre o próprio exame, seu histórico e sua organização interna e externa. Ademais, trazemos uma quantificação dos dados coletados que nos ajudaram a construir um percurso analítico e processual, de base interpretativista, trazendo alguns dados como exemplo, a partir de toda a teoria já discutida.

Por fim, o último capítulo apresenta a reelaboração de algumas questões do Enem para fomentar a reflexão e ampliar os conhecimentos sobre a linguagem dos quadrinhos e suas interconexões com o ensino. Ao longo do trabalho, fizemos algumas sínteses para revisão e fixação dos conteúdos apresentados, de forma a tentar ir “costurando” as ideias, dando-lhe, pois, continuidade e coesão. Nosso objetivo não foi o de tornar a leitura maçante ou repetitiva, mas sim o de facilitar a assimilação das ideias, pois almejamos que esses conhecimentos ultrapassem o limite do papel e ganhem forma no dia a dia escolar. Certamente, os materiais precisarão de adaptação a cada realidade particular, pois cada grupo de trabalho é único. Contudo, esperamos que, de modo geral, esse material possa contribuir para o aprendizado e para o trabalho de todos os leitores que se interessam sobre essa temática.

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Ao longo da pesquisa, utilizaremos a metalinguagem para nos referir a determinadas instâncias da língua, por entender que se o ensino não deve ser pautado só e exclusivamente na nomenclatura e na definição por si mesmas, tampouco deve ignorá-las. Assim, a linguagem técnica aqui empregada busca ser a mais adequada para este contexto de formalidade, uma vez que toda ciência possui seus códigos próprios, e que isso nos permite acessar os conhecimentos com mais praticidade. Nesse sentido, é fundamental que alguns conceitos com os quais operamos ao longo da dissertação estejam delineados ao leitor desde o início de modo a dissipar possíveis mal-entendidos pelo caminho. Afinal, quando falamos de língua, de qual língua, ou melhor, de qual noção de língua estamos nos apropriando? E os gêneros textuais, seus suportes e os domínios em que se inscrevem? Em nossos estudos, o que entendemos por textos de humor e como isso se configura nas histórias em quadrinhos? São questionamentos válidos e que buscaremos atender de modo breve neste capítulo, cientes de que cada um desses conceitos isoladamente seria pauta de uma longa discussão.

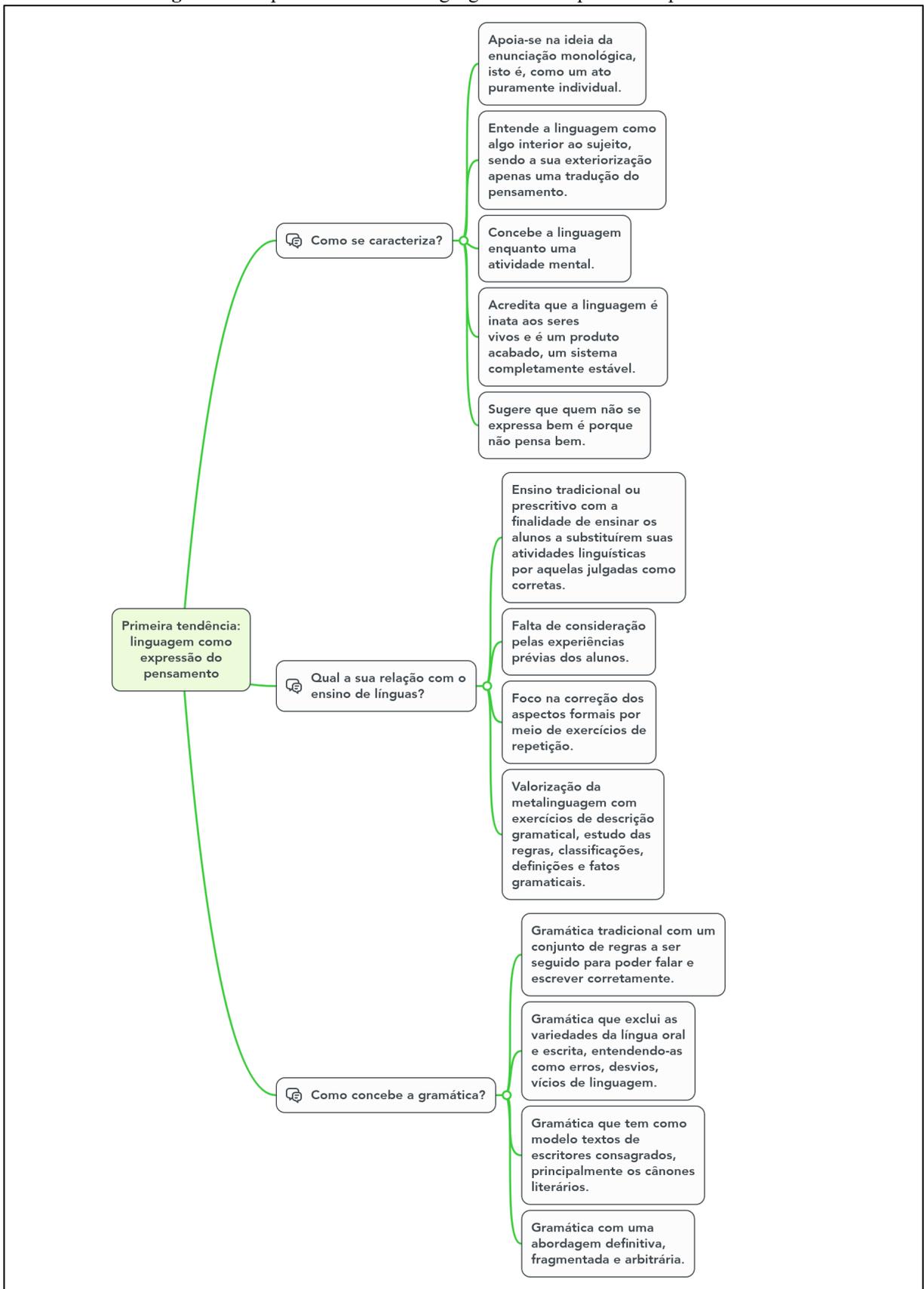
1.1 Noções sobre língua(gem), texto, gêneros textuais e discurso

À toda prática subjaz uma teoria (ou teorias) que a modela e a constitui. A prática docente não é uma exceção, sendo marcada por crenças e valores acerca do papel da educação e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Soma-se a isso a necessidade de refletir acerca do próprio objeto de ensino-aprendizagem, pois toda atividade pedagógica

tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. [...] Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39)

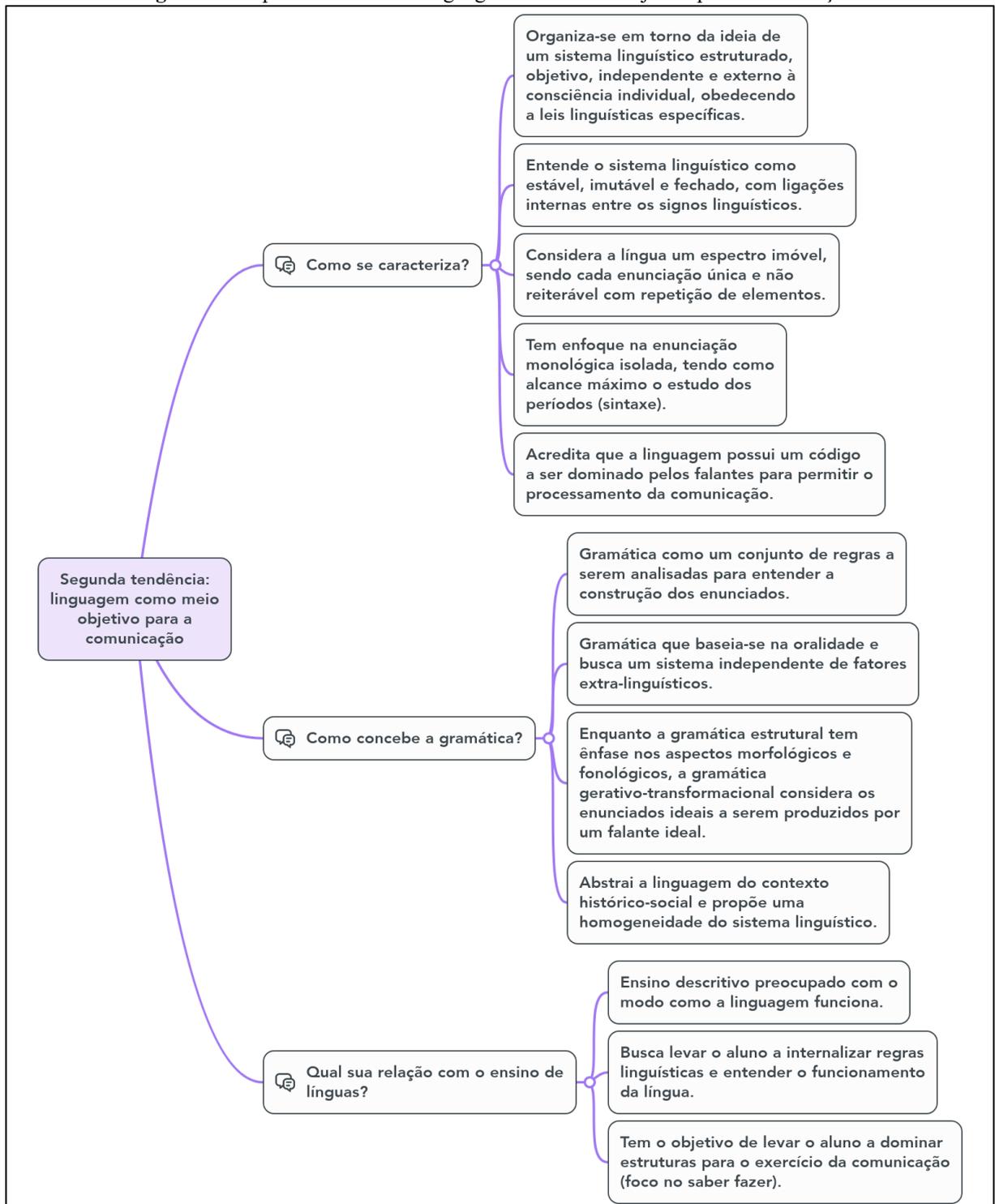
Para Travaglia (1996), tão importante quanto a postura adotada em relação à educação é o modo como a linguagem e a língua são concebidas pelo professor. Nesse sentido, há diversos registros de autores sobre as possíveis concepções de língua(gem). Três relações fundamentais são apresentadas por Geraldi (1984), para quem a linguagem pode ser compreendida pelas pessoas como: i) a expressão do pensamento; ii) um instrumento de comunicação; iii) uma forma de interação. Essas três tendências, suas características e suas relações com a gramática e com o ensino são retomadas e apresentadas por Neder (1993), conforme sintetizamos nos mapas mentais a seguir (cf. figuras 1-3), construídos na plataforma *Mindmeister*.

Figura 1 - Mapa mental sobre a linguagem como expressão do pensamento



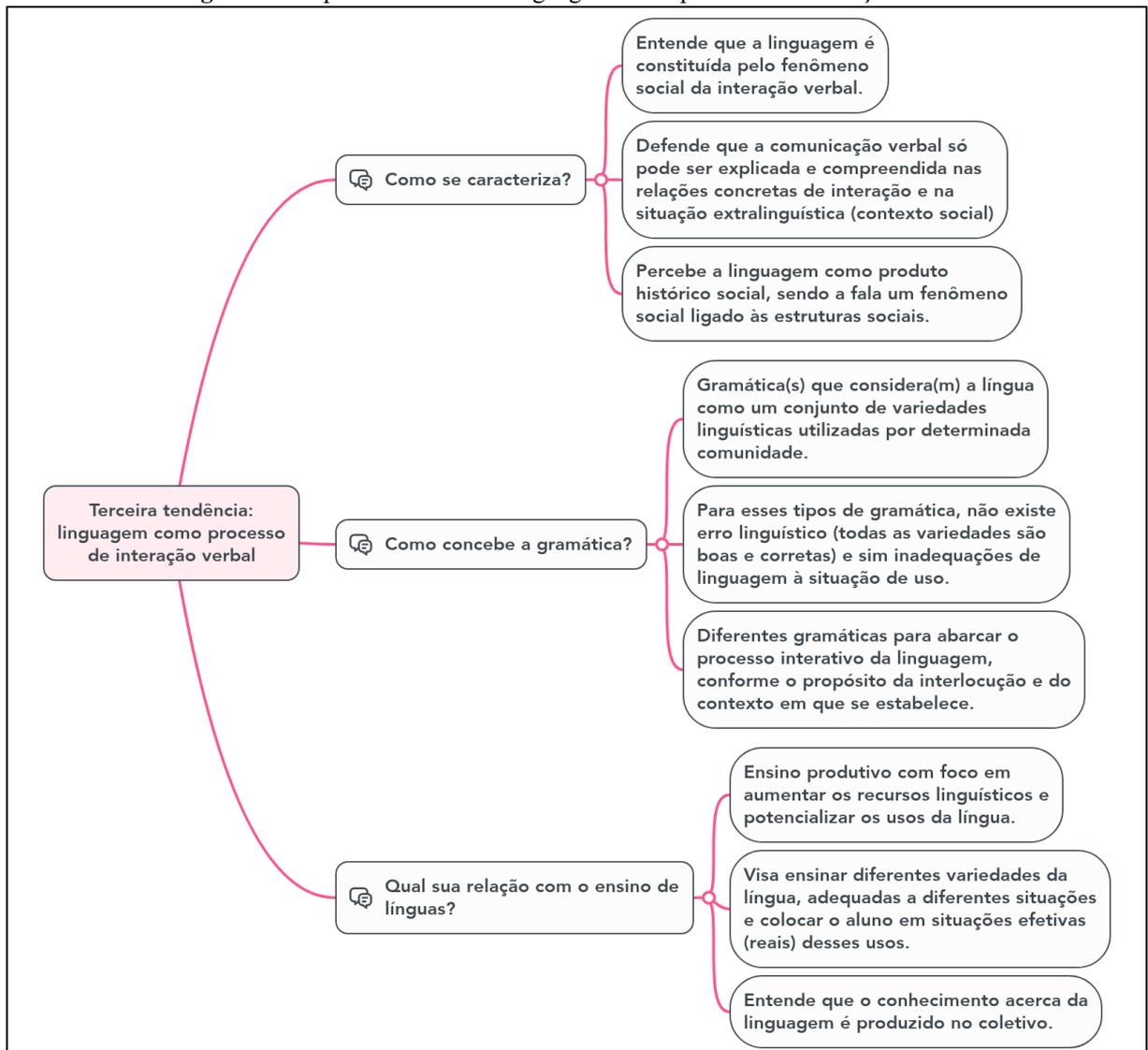
Fonte: Autora (2022)

Figura 2 - Mapa mental sobre a linguagem como meio objetivo para comunicação



Fonte: Autora (2022)

Figura 3 - Mapa mental sobre a linguagem como processo de interação verbal



Fonte: Autora (2022)

Essas concepções não surgiram por abiogênese, isto é, por um processo orgânico de geração espontânea. Afinal, desde os primórdios, o ser humano sempre buscou respostas – ou melhor, buscou perguntas, porque elas que movem o mundo – para compreender a natureza em seu caráter intrínseco e extrínseco: *de onde viemos? para onde vamos? qual o sentido da vida?* Uma coisa que também sempre despertou curiosidade e intrigou os grandes pensadores foi a própria língua, uma vez que ela atravessa e ao mesmo tempo organiza todas as práticas sociais, sendo por intermédio dela que as sociedades se constituíram e se constituem (PETTER, 2002). Sendo assim, já na Grécia Antiga, Platão falava em uma universalidade, em uma língua pura que se aproximasse da essência real das coisas.

Em busca da origem e de uma explicação, teorizou-se sobre uma possível relação entre a língua e o meio (ou as ideias). Nesse sentido, a língua seria uma representação. Na direção de

buscar uma relação entre língua e pensamento, como a primeira sendo a expressão completa e plena da segunda, acreditou-se e de certo modo ainda se acredita (novas teorias não aniquilam as antigas) que falar bem ou escrever bem é sinônimo de pensar bem, de inteligência. No século XV, com o retorno de estudos filológicos, vários autores começaram a estudar a língua em uma perspectiva intralinguística, analisando seu caráter historiográfico. Os estudos comparativos, por sua vez, buscavam analisar a estrutura das línguas contrastando-as entre si. O movimento neogramático ampliou tais pesquisas, com foco no estudo gramatical, o que fortaleceu esse movimento (PETTER, 2002).

Em *lato sensu*, pode-se dizer que os estudos linguísticos sempre fizeram parte da cultura humana por diferentes abordagens. Porém, a origem da Linguística enquanto ciência que toma a língua como seu objeto de análise data de 1916, ano de publicação do famoso “Curso de Linguística Geral”, obra póstuma de Ferdinand de Saussure, organizada por seus alunos e lançada três anos após a morte do mestre (SAUSSURE, [1916] 2006). Embora os fenômenos linguísticos descobertos por Saussure bem como suas bases teóricas de análise não tenham fundado em si a Linguística, serviram para o seu reconhecimento. Seus postulados foram importantes para elevar a Linguística a uma ciência própria, autônoma, com um campo de estudo delimitado. Em sua obra, vê-se que Saussure entendia a linguística como um ramo da ciência dos signos, ou semiologia (do grego σημειολογία, semeïon [sinal] + lógos [tratado, estudo]). Ele introduz uma metodologia de análise e começa a delinear alguns preceitos básicos para estudar a língua, preceitos esses que continuam impactando as obras de outros autores até os dias de hoje (autores que ora se aproximam e ora se distanciam desses conceitos, mas ainda assim os tomam como ponto de partida).

Para entender seus pressupostos, é importante observar suas famosas dicotomias, o que em decorrência da instância da pesquisa será feito sucintamente. Uma delas é a de *langue* (língua) e *parole* (fala). Saussure defende que a linguagem humana é ao mesmo tempo social e individual e que a Linguística deveria preocupar-se com a língua, que seria a contraparte social, desconsiderando, por ora, o individualismo da fala, que seria objeto de uma posterior Linguística da Fala. Esse lado “social” de Saussure não deve ser confundido com a sociolinguística que temos hoje, haja vista que, para o teórico, esse social diz respeito ao aspecto arbitrário e convencional das formas linguísticas. A língua, para ele, é um conjunto de signos e de regras socialmente compartilhados para que os sujeitos se comuniquem e se compreendam. A língua, portanto, é vista de forma estruturada, sistemática e autônoma e ela basta a si mesma, pois ela é forma e não a substância.

Metaforicamente, ele compara a língua com um jogo de xadrez, com suas regras internas. Para ele não importa o material (se a peça é de madeira, de vidro, de plástico etc.) porque o importante é o valor que se atribui a cada peça em contraposição às outras. Essa é uma grande distinção ao método de análise vigente na época, que estava mais preocupado em olhar a matéria. Ainda para Saussure, a língua deve ser estudada com primazia de seu estudo no aqui e no agora (sincronia) e não comparativo (diacronia), em nítido contraponto à escola histórico-comparativa. Não importam os movimentos anteriores à jogada, o jogo pode ser compreendido em qualquer momento, porque se conhece as suas regras, a sua estrutura. Com isso, Saussure define o objeto de estudo da Linguística, a língua, em sua imanência, e a descrição das regras que a regem passa a ser a tarefa primeira do linguista.

Entendemos que esse caminho não basta para a escola e que é necessário lançar um olhar para observar a língua em funcionamento. É válido ressaltar que analisar a língua pelo viés funcionalista não é descartar os estudos estruturais, e sim assumir outra postura epistemológica. A língua tem uma estrutura sim, ela é sistemática (ILARI, 2011), mas ela também é mutável e marcada por aspectos históricos e socioculturais. Assim, a ótica do funcionalismo considera a língua em uso, observando sua heterogeneidade, levando em consideração aquilo que grosseiramente entende-se por “contexto”, mas que também abarca os sujeitos, suas posições de fala, o lugar social de onde vem, entre diversos outros fatores (FURTADO DA CUNHA *et. al.*, 2015). Essa também é uma perspectiva que não foi maturada da noite para o dia, mas fruto de uma série de discussões do campo que a antecedem, advindas de outras áreas do conhecimento.

As discussões do Círculo Linguístico de Praga (ou Escola de Praga), fundado em 1926, foram importantes para os estudos da comunicação e das funções da linguagem, sendo os estudos de Jakobson os mais conhecidos. As discussões do Círculo de Bakhtin, por sua vez, foram importantes para o estudo das práticas discursivas. Na famosa e polêmica obra “Marxismo e filosofia da linguagem” é apresentado um viés mais sociológico da linguagem, ao trazer uma discussão sobre os gêneros textuais e a imersão em práticas sociais (VOLÓCHINOV, [1929] 2017). Além disso, os estudos da Psicologia de Vygotsky (KOLL, 2010; MORATO, 2002) e de Piaget (FLAVELL, 1975; RAPPAPORT, 1981) foram importantes para a compreensão do desenvolvimento do ser e das relações da linguagem com o pensamento e com o mundo.

Conforme aponta Moita Lopes (2006), diversas teorias que surgiram após isso estão ancoradas no paradigma funcionalista, dentre elas a própria Linguística Aplicada, que não deve ser confundida com a mera aplicação do conhecimento da Linguística Teórica levado à prática.

Essa ciência visa analisar o contexto, a realidade sócio-histórica e como a linguagem está atrelada a isso, afirmando-se como uma ciência multidisciplinar (ou mesmo indisciplinar, como defende o autor) e que apresenta modelos teóricos próprios. Nossa pesquisa se insere no âmbito da hipótese sociointerativa da língua, entendendo-a enquanto um fenômeno social, histórico, cultural e político que se constrói nas interações entre os sujeitos, a serviço de suas inerentes demandas comunicativas. A esse respeito, Antunes (2017) afirma que toda e qualquer interação de linguagem ocorre por meio de uma materialidade textual circunscrita em um contexto sociocomunicativo, promovendo articulação entre elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) e elementos cognitivos (construídos ao longo da vida) em prol da realização de uma função comunicativa, um propósito social.

Os textos, segundo ela, não são apenas conjuntos de frases justapostas e nem se definem pelo seu comprimento. São atos comunicativos que envolvem interlocutores, ou seja, são os materiais que foram efetivamente ditos ou escritos sobre algo em dada circunstância, sendo ainda passíveis de interpretação, pois mobilizam sentidos e se dirigem em torno de uma temática e de um objetivo. Podem atender a finalidades particulares as mais diversas, como informar, orientar, exigir, solicitar, acusar ou perdoar. Para a autora, é somente por meio do texto que podemos compreender o processo da interação verbal e ele deve, portanto, ser eleito como objeto de estudo da língua. Isso não nos exime, enquanto educadores, da possibilidade de trabalhar com unidades menores como fonemas, letras, morfemas e palavras. Antes, aponta para a necessidade de uma busca ativa pela compreensão mais global. Logo, os fenômenos linguísticos a serem estudados devem estar a serviço dessa compreensão, ou seja, analisados à medida em que corroborarem para esta.

Ainda sobre os textos, sabe-se que eles se organizam e que o estudo prevê desdobramentos. Neste trabalho, tomamos por empréstimo algumas definições de Marcuschi (2010). Para o linguista, os *tipos textuais* correspondem a uma sequência que, em teoria, pode ser definida pela natureza linguística da sua composição, isto é, pelos aspectos linguísticos que a compõem, tais como o léxico, as estruturas sintáticas, os tempos verbais e as conexões lógicas. Sendo assim, engloba categorias como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros textuais circulam nos mais diferentes *suportes* e ambientes (como rádio, televisão, jornal, revista e internet), que propiciam e abrigam esses gêneros, determinando-os muitas vezes. O teórico concebe os *gêneros textuais* enquanto ações sociodiscursivas que não apenas falam e refletem o mundo como também atuam sobre ele e o constituem. São, sob essa ótica, fenômenos históricos que não podem ser dissociados da cultura e da sociedade, fazendo parte de toda e qualquer situação comunicativa. De modo categórico, entendem-se os gêneros

textuais como a materialização dos textos do cotidiano com características sociocomunicativas específicas que podem ser percebidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição que costumam se repetir. Esse preceito remete-nos à proposta de Bakhtin (1979), que já defendia os gêneros textuais enquanto atividades enunciativas “relativamente estáveis”.

Utilizaremos a seguir uma metáfora apenas para elucidar essa situação. Na clássica obra norueguesa “O mundo de Sofia”, cuja autora é Jostein Gaarder, uma garota precisa responder a um desafio enigmático: “todos os cavalos são iguais?”. Depois de longa reflexão, a menina percebe que variam as cores e os tamanhos, mas que há uma forma mais ou menos padrão em todos os cavalos, que lhe permite reconhecê-los e distingui-los dentre os demais animais ou mesmo outras categorias. De maneira análoga, podemos dizer que construímos conhecimentos acerca dos gêneros textuais que favorecem esse processo de identificação. Assim como podemos reconhecer por cavalo um animal com o qual nunca tivemos nenhum convívio, ao entrar em contato com um texto nunca antes lido ou ouvido, conseguimos, por vezes sem grandes esforços, acessar uma memória que nos faz, por meio de uma atividade intertextual, situar aquele texto em comparação a outros de mesma natureza, a exemplo de uma notícia, uma receita, uma resenha, um edital ou uma história em quadrinhos (charges, tiras etc.). Essa capacidade sucede uma vez que os gêneros

representam o lado estável das realizações textuais; ou seja, apresentam-se sob a forma recorrente de ‘modelos’, admitem uma composição própria, apesar de sua flexibilidade e maleabilidade de forma e conteúdo [...]. Essa estabilidade dos gêneros decorre do fato de eles serem resultado de ações convencionais, tipificadas, recorrentes [...]; por isso, os gêneros contribuem decisivamente para ordenar e regular as ações comunicativas do cotidiano [...]; desse modo, eles contribuem para facilitar a compreensão, uma vez que, dada a sua estabilidade, os gêneros geram e selecionam expectativas de compreensão [...]. (ANTUNES, 2017, p. 132-133)

Essa é, sem dúvidas, uma economia de tempo e uma necessidade humana para o cumprimento das mais diversas interações. Estudar a constituição dos gêneros é, pois, um dever e um direito que não pode ser negado ao aluno, uma vez que os gêneros apresentam aspectos linguístico-estruturais. Porém, há uma ingênua premissa, muitas vezes reforçada na própria prática pedagógica, de que uma vez sabidas essas características, sabe-se o gênero em sua completude. Isso carece de muita cautela, pois, como aponta Marcuschi (2010), os gêneros textuais “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” e, portanto, são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p. 19). Faz-se necessário retomar o conceito bakhtiniano (1979) de gêneros textuais como sendo “relativamente estáveis”. Esse advérbio de modo acrescenta um ingrediente especial, ao reavaliar essa noção equivocada dos gêneros textuais organizados em um padrão único e inviolável.

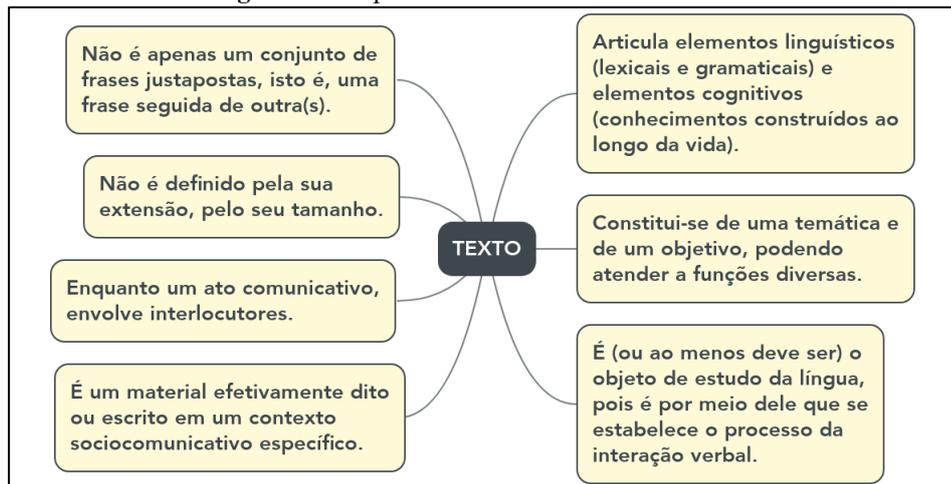
Retomando a metáfora supramencionada acerca dos equinos, embora os cavalos não sejam idênticos, são relativamente estáveis. Por essa razão, a protagonista do livro também nota que mesmo que possa haver algum outro traço distintivo não usual (como o fato de um cavalo, por quaisquer que sejam as circunstâncias, não ter as quatro patas) isso não o torna menos cavalo. Há, assim, uma ideia pré-concebida que antecede a palavra em si e que transcende a forma. Nesse sentido, enquanto educadores, embora trabalhemos com modelos pré-concebidos acerca dos gêneros, devemos promover nos alunos a reflexão de que os gêneros textuais são, antes de tudo, definidos por suas funções sociais, cognitivas e institucionais, de modo que dominar um gênero é mais que dominar uma forma, mas atender a objetivos específicos em cada situação particular (MARCUSCHI, 2010). Logo, ao se deparar com um gênero textual que não corresponda integralmente ao modelo hegemônico, o aluno estará munido de subsídios suficientes para sua leitura e compreensão.

Outra definição importante apresentada por Marcuschi (2010) é a de *domínio discursivo*, que são os espaços socioculturais de produção e circulação dos gêneros textuais. Assim, as práticas sociais desdobram-se em discursos jurídico, jornalístico, religioso, acadêmico, entre outros. Os discursos podem ser relacionados aos conceitos de *habitus* e *campo*, propostos pelo antropólogo e sociológico Pierre Bourdieu. Para ele, o *habitus* – instância que não pode ser compreendida por um conjunto de regras, convenções ou códigos a serem seguidos e obedecidos, mas por esquemas que se atualizam no discurso – estaria vinculado à reprodução de regularidades imanentes à prática, o que explicaria a incorporação do agente ao mundo social (HANKS, 2008). Os agentes podem ser compreendidos enquanto atores sociais, uma vez que as pessoas desempenham papéis sociais marcados por poderes e ideologias. A interação desses agentes não ocorre isolada do campo, entendido como

uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: (a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais estas posições se ajustam; (b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos). (HANKS, op. cit., p. 10)

Ao longo dessa primeira seção, pudemos revisitar conceitos importantes que serão nossa bússola para as próximas discussões. Como nós acessamos a língua por meio de textos, discutir os conceitos que os circundam foi nosso primeiro enfoque. A título de sistematização e fixação do exposto, temos o mapa mental a seguir (cf. figura 4), construído na plataforma *Mindmeister*.

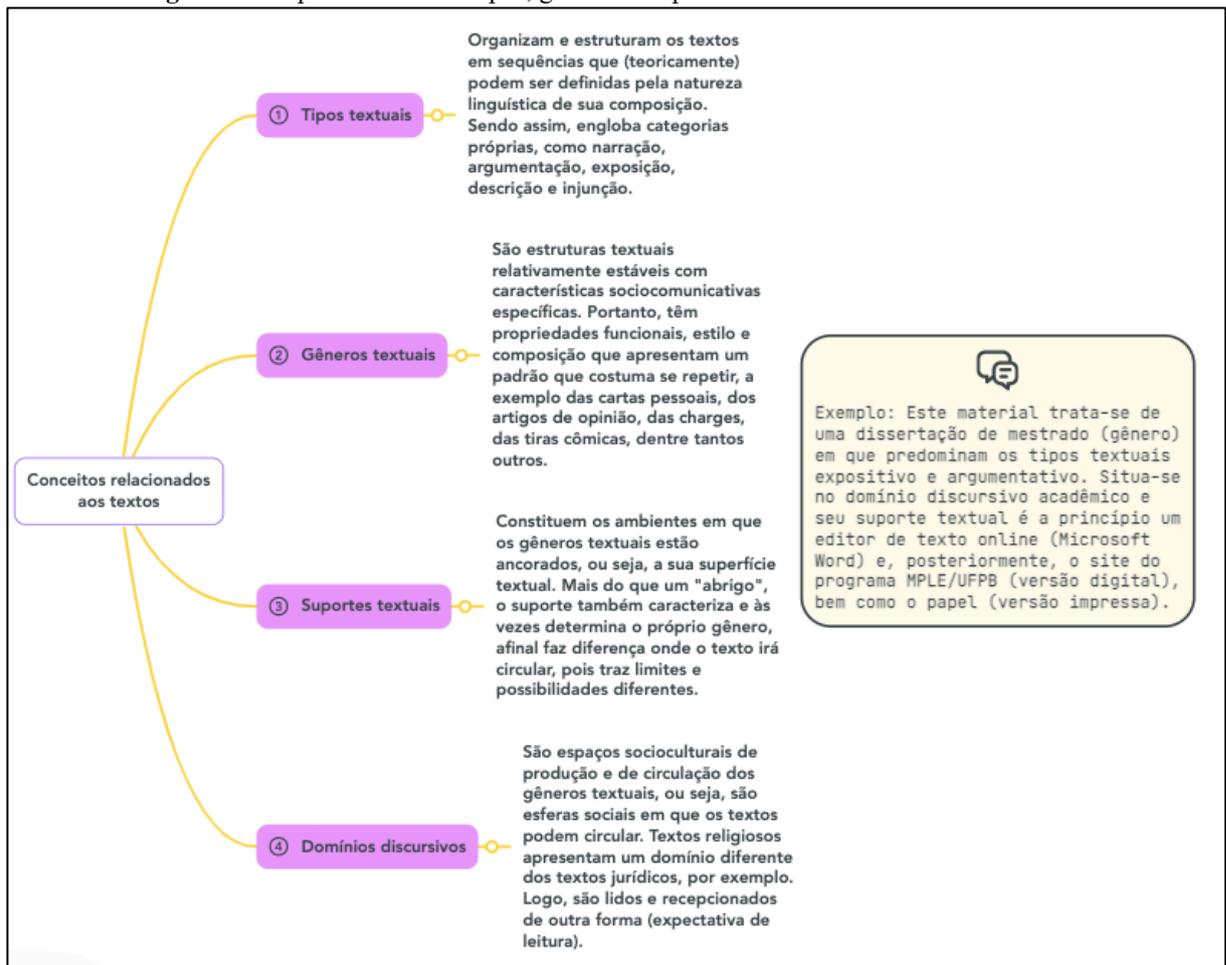
Figura 4 – Mapa mental sobre o conceito de texto



Fonte: Autora (2022)

Também vimos que os textos se organizam em tipos e em gêneros textuais, que circulam nos mais diversos suportes. Como os textos estão relacionados a propósitos sociocomunicativos específicos, estão circunscritos em domínios discursivos próprios. Esses conceitos estão sistematizados no seguinte mapa mental (cf. figura 5), construído na plataforma *Mindmeister*.

Figura 5 - Mapa mental sobre tipos, gêneros e suportes textuais e domínios discursivos



Fonte: Autora (2022)

No âmbito dessa pesquisa, trabalharemos com alguns gêneros textuais (mais especificamente com as histórias em quadrinhos) que se inserem no discurso humorístico – também chamado de campo do humor (POSSENTI, 2018). Isso requer um olhar mais direcionado para as particularidades desses textos, mais especificamente para os estudos que envolvem a construção da comicidade, conforme será explorado na próxima seção.

1.2 Noções sobre as características dos textos de humor

Uma vez discutidas as questões gerais que envolvem os textos, é necessário um olhar mais particular para os textos que irão figurar ao longo da pesquisa. Eles fazem parte do “campo do humor”, tal como propõe Possenti (2018). O autor explana que, uma vez que os indivíduos pertencem a sociedades, pertencem também a práticas sociais estruturadas dentro dos mais diversos campos (científico, religioso, jornalístico, acadêmico etc.). No que diz respeito às construções linguísticas, os textos vão ser compreendidos dentro desse organismo maior que é o campo, ou seja, desde o processo de produção até o de recepção (envolvendo compreensão, expectativa de leitura e interação), estando – relativamente – condicionado aos valores internos que regem essa estrutura. O texto humorístico não é lido da mesma forma que o texto religioso ou o texto científico, por exemplo. Há um jogo tacitamente proposto entre os interlocutores.

Para o teórico, é necessário assumir o discurso humorístico como um campo para uma compreensão mais geral deste. Cada vez mais cresce a profissionalização e o interesse nessa área. Há sujeitos envolvidos com os mais diversos gêneros textuais que se organizam em torno de uma linguagem autônoma a ser estudada, organizando-se em práticas que são estigmatizadas em um contínuo que vai do humor considerado mais popular ao mais erudito. Circundam também outros fatores e discussões como a luta e a resistência envolvendo censura, limites e direito à liberdade de expressão, bem como a linha tênue entre ficção e realidade, o compromisso com a realidade e um possível distanciamento e/ou rompimento.

Aos textos humorísticos são pelo menos dois caminhos que interessam para sua interpretação: i) os acontecimentos históricos, uma vez que a linguagem é situada e perpassada por um lado social; ii) a memória relativa a costumes e padrões comuns, isto é, heranças culturais construídas no coletivo. Em ambos os casos, Possenti (2014a) defende que os textos de humor requerem o reconhecimento do jogo de linguagem empregado para construir efeitos de duplo sentido, deslocamento etc. As teorias do humor apontam para diversos fatores que desencadeiam o risível, o que envolve aspectos sociais, culturais e históricos. Não iremos

desprezar esses aspectos nas análises, mas nosso enfoque maior são os fatores linguísticos envolvidos, haja vista a especialidade do trabalho.

Em outro ensaio, Possenti (2014b) fala sobre como ler piadas e, apesar de se deter nesse gênero, pode-se entender aqui no sentido amplo de textos de humor. Embora na cultura popular defenda-se que a “graça” não se explique (uma boa piada não precisa ser explicada), é importante perceber que alguns passos são necessários a esse processo. Faz-se necessário considerar a cena enunciativa (primeiro passo), o que requer situar o texto em um campo (nesse caso, do humor) e, assim, “receber” o texto como uma piada (segundo passo). Isso remete ao princípio da aceitabilidade, um dos fatores pragmáticos estudados por Beaugrande e Dressler (1983), que diz respeito às expectativas e esforços para que o texto atenda aos seus propósitos (*apud* COSTA VAL, 1996); e também remete ao princípio da cooperação de Grice (1975), que reconhece que numa situação de diálogo os interlocutores assumem de maneira implícita um contrato conversacional, isto é, um conjunto de normas que regem a conversação (máximas conversacionais) e que irão, portanto, cooperar para recuperar os sentidos mesmo quando as máximas forem intencionalmente rompidas, como no caso do humor (*apud* LEÃO, 2013).

O terceiro passo apresentado por Possenti (2014b) é entender o gatilho, isto é, o que provocou o humor, como a ambiguidade e a quebra de expectativa. Sem isso, não existe compreensão do texto, que deveria ser entendido de uma certa forma. Na atualidade, defende-se muito uma proposta de leitura aberta a múltiplas interpretações, em uma tentativa de valorizar as diferentes perspectivas dos alunos. No caso do humor, isso não se sustenta. Em outro momento, Possenti (2000) defende que o humor é construído porque há dois cenários (conclusões) possíveis, o previsível e o inesperado, sendo este último o que gera o humor. Para se chegar a ele, são utilizados mecanismos linguísticos (fonológico, morfológico, lexical etc.), que devem ser descobertos na leitura, pois só há uma leitura possível para a compreensão total do chiste, ou seja, só há uma leitura possível caso queiramos identificar qual o gatilho que desencadeou o humor. Sendo assim, é preciso que o leitor ou ouvinte seja capaz de perceber

a diferença entre a mais provável interpretação do texto e a esperta seleção alternativa do interlocutor. O leitor que não “saca” isso não entende a piada. Neste sentido, pois, é que textos podem impor uma leitura única, mesmo que sejam, potencialmente, e às vezes por razões sintáticas, ambíguos ou abertos. (POSSENTI, 2000, p. 57)

Os estudos sobre o humor e o próprio riso não são uma construção recente, uma vez que “sendo multifacetado, sua pesquisa se estabeleceu como um campo de estudos necessariamente multi e interdisciplinar” (TRAVAGLIA, 1990, p. 57). Há registros que remontam ao período da Antiguidade Clássica e os estudos mais modernos têm em Freud o seu grande legado. As

diversas abordagens permitiram que o humor fosse estudado por profissionais de diferentes áreas como por exemplo filósofos, antropólogos, historiadores, sociólogos, psicanalistas, médicos e matemáticos. À nossa pesquisa interessa a atenção que a Linguística tem dispensado ao assunto e suas contribuições. São vários os exemplos do que se popularizou como as teorias da incongruência, que apontam para a “quebra de expectativa”.

Em Morin (1971), há uma sequência que visa organizar a constância de construção nas histórias de humor, sendo marcada por três funções: i. a função de normalização que situa os personagens; ii. a função locutora de deflagração em que a situação a ser resolvida ou respondida aparece; iii. a função interlocutora de disjunção que confere ao texto sua comicidade. O autor concluiu que as produções humorísticas trazem um modo sério e um modo jocoso e que o humor está na passagem do primeiro para o segundo pelo elemento disjuntor.

Sem dúvidas, o modelo mais elaborado até então de uma teoria linguística sobre o humor provém de Raskin (1985) e a sua *Semantic Script Theory of Humor* (SSTH), a Teoria dos Scripts. Referência em sua área, esse modelo busca a compreensão do humor potencial, baseando-se na hipótese de que as pessoas possuem uma competência humorística que as permitiriam sair de uma leitura de um modo *bona-fide* (confiável) para um modo *non-bona-fide* (não confiável). Essa ideia acerca da competência dialoga bastante com a corrente do Gerativismo iniciada por Noam Chomsky (1965), resumida aqui como uma teoria que:

- situa-se dentro de um paradigma formalista da linguística;
- é um modelo cognitivista, mentalista;
- quer entender como um conjunto finito de materiais linguísticos gera sentenças infinitas (aspecto criativo) por meio da recursividade, com possibilidades de arranjos e permutas;
- tem a ideia de um falante/ouvinte ideal, situado em uma comunidade linguística homogênea;
- considera esse sujeito como alguém não afetado por distrações, falhas de memória, emoções, divergência de interesses, entre outros fatores que não são essencialmente gramaticais, ao performar sua língua;
- explora a competência linguística (o conhecimento intrínseco e mental que o falante detém de sua língua);
- tenta descrever um sistema de regras a partir das estruturas das frases, de modo a especificar os conhecimentos internalizados que o falante tem sobre a sua língua, de modo a reconhecer se a frase pode existir (gramatical) ou não (agramatical).

Para Raskin (1985), importava saber se o texto pode ser lido como humorístico ou não, de que forma ele é gerado e como ele pode ser cognitivamente compreendido. Ele buscava entender por meio de uma semântica formal a estrutura desse texto, a sua materialidade linguística, sua natureza. Essa teoria defende que o texto humorístico é composto por dois *scripts* – estruturas cognitivas que permitem entender como o mundo se organiza e como funciona. Ou seja, o ponto de partida do humor seria esse conjunto de informações, e é condição do humor que haja dois *scripts*, necessariamente distintos e opostos. Se os interlocutores não estivessem inseridos no campo do humor, a junção desses dois *scripts* seria incongruente,

porém, no texto humorístico, essa compatibilidade entre os *scripts* é possível. Primeiro, o leitor/ouvinte é conduzido a um *script*, a uma primeira interpretação. Depois, outro *script* diferente é revelado a ele por meio de um *trigger* (gatilho) – óbvio ou implícito – presente no *punch line*, isto é, em um trecho-chave do texto que arremata, finaliza, com outra interpretação que pode substituir totalmente ou parcialmente (no caso da ambiguidade) a primeira. A distinção entre os *scripts* pode decorrer de um conhecimento lexical/gramatical ou enciclopédico (conhecimento de mundo).

Gil (1995), ao estudar sobre piadas, analisou que o humor comporta um antecedente (a introdução de uma situação verossímil) e um conseqüente (conclusão surpreendente). A passagem de um para o outro se dá por meio de um elemento mediador que produz a oposição entre os componentes no texto com mecanismos linguísticos operados. A pesquisa aponta que eles se distribuem nos níveis fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos, sendo a onomatopeia, a rima, a comparação, a intensificação, a inversão sintática, a homonímia, a polissemia e a impropriedade os mais corriqueiros.

As pesquisas apresentadas nessa seção tinham um enfoque voltado para as piadas. Além desse gênero, os textos de humor se inserem em um domínio discursivo que abrange produções em diversas esferas como shows de *stand-up*, comédias teatrais, esquetes do *Youtube* etc. Outro espaço muito fértil é o das histórias em quadrinhos. No caso das tiras cômicas, por exemplo, Ramos (2004) mostra que há muitos elementos em comum entre elas e as piadas, pois ambas envolvem um gatilho ou elemento mediador/disjuntor. Observemos a seguir dois exemplos. O primeiro trata-se de uma piada:

– Não deixe sua cadela entrar na minha casa de novo. Ela está cheia de pulgas.
– Diana, não entre nessa casa de novo. Ela está cheia de pulgas.⁴

Nesse exemplo, o antecedente (GIL, 1995) é uma frase imperativa que normaliza, situa os personagens (MORIN, 1971), seguido de uma frase relacionada implicitamente por uma explicação: “Não deixe sua cadela entrar na minha casa de novo. *[pois/porque]* Ela está cheia de pulgas”. A deflagração (GIL, 1995), isto é, a resposta à situação, aparece em “Diana, não entre nessa casa de novo”. Embora desconheçamos o referente do vocativo “Diana”, inferimos que é a cadela. O primeiro interlocutor queria dizer que a cadela não poderia entrar na casa porque a cadela estava com pulgas. Essa é a leitura mais verossímil ou “bona-fide” (RASKIN, 1975) já que, pragmaticamente, sabemos que os caninos, muitas vezes, têm pulgas em seus

⁴ POSSENTI, 1998, p. 130.

pelos. Contudo, para o segundo interlocutor, a cadela não poderia entrar na casa porque a casa estava com pulgas. Embora uma casa possa estar infestada de pulgas, não é o contexto mais comum. Ocorre a disjunção quando a cena passa de um modo sério para um modo jocoso (MORIN, 1975) ou para um modo *non-bona-fide*, não confiável (RASKIN, 1975) e o conseqüente apresenta-nos uma situação surpreendente ou não esperada (GIL, 1995). O pronome pessoal “ela” faz referência dêitica anafórica, ou seja, retoma um referente que já fora enunciado. Pela flexão, o termo referido precisa obrigatoriamente fazer a concordância em gênero (feminino) e número (singular). Então, em “Não deixe sua cadela entrar na minha casa de novo. **Ela** está cheia de pulgas”, há dois referentes possíveis: *cadela* e *casa*. Esse, portanto, foi o gatilho ou elemento disjuntor/mediador que favoreceu a construção do humor. Podemos compará-lo ao segundo exemplo, com uma tira cômica (cf. figura 6).

Figura 6 - Tira de Garfield (Jim Davis)



Fonte: Site “Brainly”⁵

Nesse exemplo, o lendário gato Garfield mora com seu dono, Jon Arbuckle, e tem fama de ser comilão, sarcástico e muito preguiçoso, conhecimentos prévios importantes para a compreensão do todo. Assim, a tira traz personagens conhecidos e imortalizados pelo desenhista americano Jim Davis para a construção do humor. No primeiro quadro, Jon está sentado em uma poltrona e Garfield deitado no “braço” dela. O balão de fala aponta para Jon que, com olhos arregalados e olhando para o canto direito inferior, diz: “Aquele rato roubou um biscoito!”. O pronome demonstrativo “aquele” aponta para o rato espacialmente afastado dos dois, no chão. Enquanto corre (os pés não tocam no chão e há linhas que sugerem o movimento), o rato segura o biscoito e esboça um sorriso. Aqui temos a “normalização” situando os personagens (MORIN, 1971). Trata-se de um antecedente para introduzir uma situação verossímil (GIL, 1995).

No segundo quadro, percebemos pela linguagem visual que o Garfield deu um pulo da poltrona e está indo em direção ao rato com as patas estiradas em posição de “caçada”. O balão de fala está apontado para Jon mais uma vez, que incentiva: “Vá pegá-lo Garfield!”. Seu

⁵ Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/28730197>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

incentivo é acrescido também de olhar mais animador (sua expressão de susto se desfaz) e seus punhos estão cerrados em torcida pela ação do gato. Aqui temos a deflagração em que a situação a ser resolvida ou respondida aparece (MORIN, 1971). Ou seja, o Garfield levanta-se e parte para resolver a situação.

No terceiro quadro, Garfield volta para o ambiente em que Jon está, o que pode ser percebido porque o corpo do gato agora está virado para o outro lado. Como o animal não fala, o balão de pensamento é direcionado a ele com a seguinte declaração: “Peguei”. O olhar de Jon de reprovação mostra que ele não ficou satisfeito com o que foi feito. Ocorre a disjunção, pois a cena passa de um modo sério para um modo jocoso (MORIN, 1975) ou de um modo bona-fide para um non-bona-fide (RASKIN, 1975). O conseqüente é uma situação surpreendente ou não esperada (GIL, 1995).

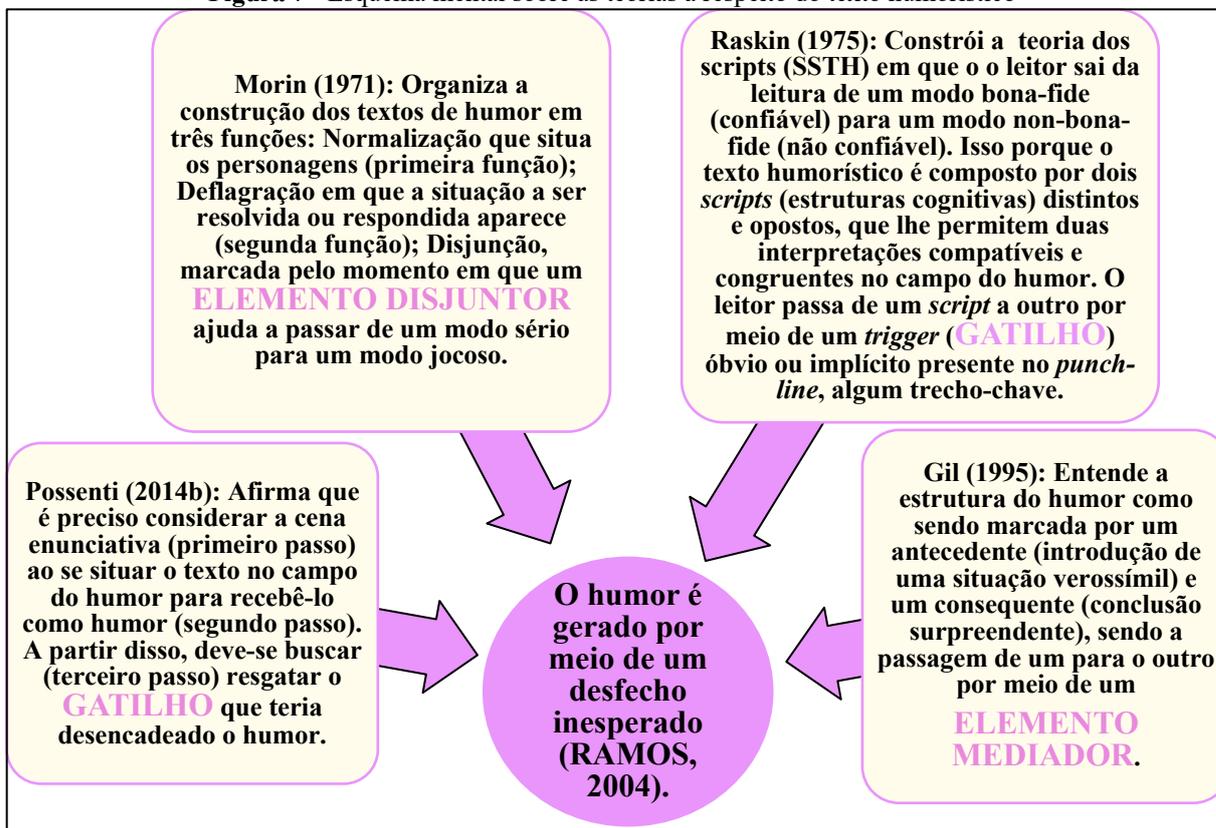
O humor foi construído ou “disparado” por um gatilho, um elemento mediador/disjuntor. Quando Jon fala “Vá pegá-lo”, temos o seguinte: quem pega, pega algo ou alguma coisa. O verbo “pegar” é, portanto, um verbo transitivo direto que pede a complementação de um objeto direto. Esse objeto direto aparece marcado pelo pronome oblíquo “lo” (pegar + o = pegá-lo). Ou seja, sabe-se que o que será pego é algo que corresponde a um substantivo masculino singular. Logo, o termo dêitico “lo” poderia retomar anaforicamente na frase “Vá pegá-lo” dois referentes possíveis da frase anterior, rato e biscoito, uma vez que ambos correspondem ao exigido: um termo masculino e singular. Essa ambigüidade, portanto, foi o que semanticamente favoreceu a construção do humor. Esperava-se pelo conhecimento empírico que fosse o rato, pois os gatos perseguem os ratos. Garfield de fato pega alguma coisa e ele afirma “Peguei” (linguagem verbal). Supostamente as expectativas teriam sido atendidas. Porém, Garfield pega o biscoito e a expectativa foi quebrada. Somente visualmente (linguagem não verbal) conseguimos identificar que o que ele pegou não era aquilo que foi esperado e a expressão de Jon (linguagem não verbal) contribui para essa leitura.

Nos dois exemplos, o humor se constrói textualmente conforme as teorias apresentadas nessa seção. Entretanto, o ponto central de distinção entre as piadas e as tiras cômicas é que nessas últimas são aliados os elementos verbais e os visuais, dois signos que se combinam para a condução da narrativa. O elemento visual é parte integrante das histórias em quadrinho e ajuda a compor o cenário, os personagens e enredo. Sendo assim, nas tiras cômicas, o que vai gerar a quebra da expectativa pode vir dos elementos verbais, visuais ou de ambos (RAMOS, 2004).

Vimos ao longo dessa seção algumas teorias que podemos operar para analisar os textos de humor. Para Ramos (2004) – em uma análise teórica da qual comungamos –, mudam-se os

nomes (gatilho, elemento disjuntor, elemento mediador), mas as pesquisas parecem convergir para um mesmo ponto: o humor é gerado por meio de um desfecho inesperado (cf. figura 7).

Figura 7 - Esquema mental sobre as teorias a respeito do texto humorístico



Fonte: Sistematização da autora (2022)

Como vimos, o humor pode estar presente em diversos gêneros textuais e ser utilizado com diferentes propósitos. Para entender melhor como isso se configura nos textos que se apropriam da linguagem dos quadrinhos, a próxima seção está encarregada de fazer esse recorte, analisando, de um modo geral, como se constituem os gêneros quadrinísticos.

1.3 Noções sobre as histórias em quadrinhos e alguns gêneros textuais

Ao decorrer desse capítulo, trabalhamos alguns conceitos fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Primeiramente, vimos as diferentes concepções de língua(gem) e seus desdobramentos para compreendermos os textos. Nesse sentido, discutimos conceitos pertinentes às noções de tipos e gêneros textuais, bem como seus suportes e os domínios discursivos em que se inscrevem. Em um segundo momento, observamos características específicas dos textos humorísticos, a partir das teorias do humor, mais especificamente as teorias vinculadas à ideia da incongruência. Diversos gêneros textuais fazem uso de estratégias do humor, dentre eles podemos mencionar as histórias em quadrinhos. Sendo

assim, aqui na última seção deste capítulo, analisaremos particularidades de alguns gêneros textuais que constituem as chamadas histórias em quadrinhos, haja vista que são os gêneros textuais que estarão presentes em nossa pesquisa.

Antes de partirmos para uma definição de cada um desses gêneros separadamente, faz-se necessário que apresentemos a teoria que sustenta nossa discussão. Ramos (2007) – baseado nos estudos de Maingueneau (2002, 2004, 2005, 2006) – apresenta as histórias em quadrinhos como partes de um grande hipergênero, considerando que os rótulos podem influenciar os aspectos formais e/ou interpretativos do texto e ajudar na sua formatação, de forma que ele se organize de diferentes modos ou encenações. Para elucidar, pensemos no gênero “diálogo”, que está presente nas mais variadas encenações da fala e permite formatar os mais diversos conteúdos, e no gênero “carta” e suas diversas possibilidades (carta de amor, carta de reclamação, carta do leitor, carta aberta etc.). De modo similar, as histórias em quadrinhos também apresentam diversas formatações com algumas características em comum e outras particulares. Nesse sentido, Ramos (2007) defende que as histórias em quadrinhos seriam um hipergênero, uma espécie de grande “guarda-chuva” que abarcaria outros gêneros, como as charges, os cartuns, as tiras e as próprias histórias em quadrinhos (um termo homônimo para se referir ao gênero textual em si). O teórico acredita que há uma zona nebulosa que paira sobre essas nomenclaturas, como pode ser observado nos livros, nas provas de concursos e vestibulares, nas salas de aula, na mídia ou na linguagem do dia a dia de um modo geral, pois esses conceitos costumam ser confundidos e/ou intercambiados.

Isso pode, em nossa percepção, sinalizar que os estudos sobre as histórias em quadrinhos ainda precisam avançar mais. Certamente, há muitos estudos que emergem, mas eles ainda carecem de mais notoriedade. Isso começa pela própria formação básica do corpo docente (inicial e continuada), pois se o(a) educador(a) não tiver clareza acerca dos conceitos, é muito provável que não terá condições de dissipar os equívocos do alunado, podendo inclusive contribuir para isso. As diferentes formas de se referir ao mesmo objeto podem mais confundir do que esclarecer a sua aplicação (RAMOS, 2007). Não se trata apenas de decorar nomenclaturas, mas de dominar o gênero em questão, afinal “quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Assim, entender o gênero textual não é só uma questão de metalinguagem, mas de entender que ali há propósitos sociocomunicativos envolvidos. Quando nomeamos um gênero, ativamos tacitamente expectativas acerca do texto oriundas de conhecimentos prévios.

1.3.1 História em quadrinhos (HQ)

As “histórias em quadrinhos”, enquanto um gênero textual, caracterizam-se por serem histórias que se utilizam dos recursos da linguagem quadrinística para construir narrativas mais extensas (RAMOS, 2007). Quanto ao seu formato, as HQs podem ser produzidas em diferentes suportes textuais (cf. figura 8), tais como revistas do mercado editorial, *fanzines* (produções independentes feitas por fãs), álbuns de luxo e livros impressos ou eletrônicos (*e-books*).

Figura 8 - Capas de HQs publicadas em diferentes suportes, como livros e revistas



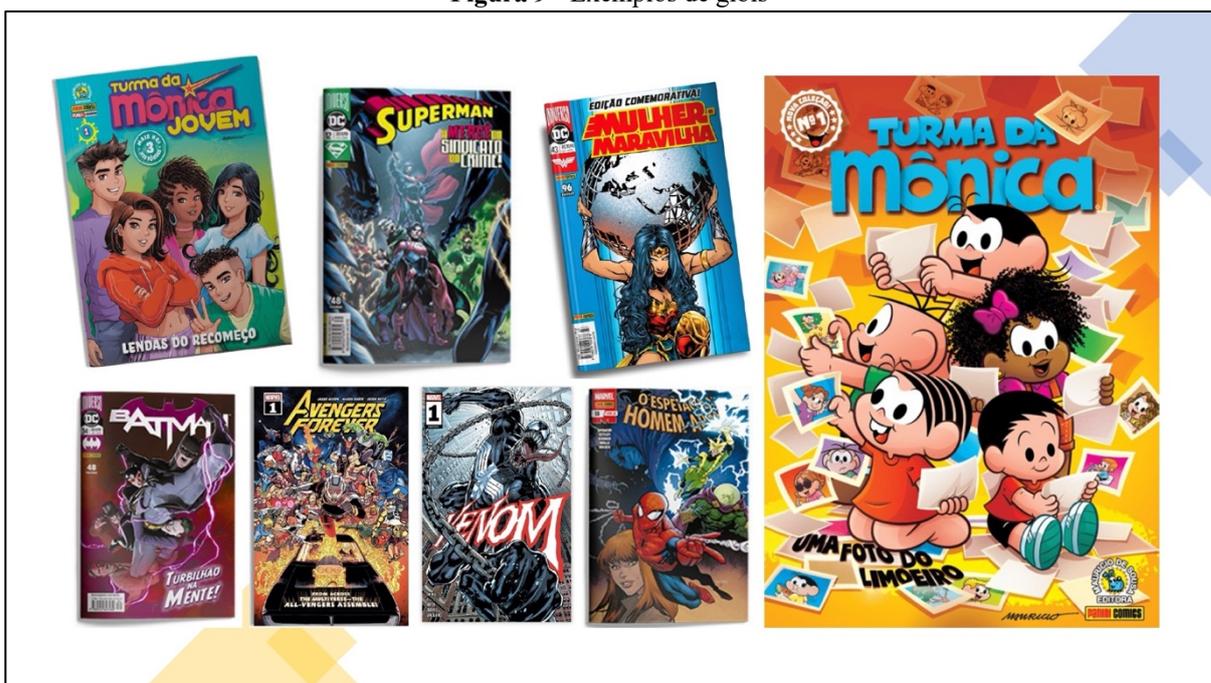
Fonte: Compilação da autora⁶

Segundo Eisner (1985), uma característica comum desse gênero é que a primeira página, chamada página de apresentação, ajuda a estabelecer o clima narrativo e serve de “trampolim” para a história. A primeira página costuma trazer, embora não seja uma regra, o título da narrativa, o nome dos criadores e/ou o nome do personagem-título. As demais páginas, por sua vez, formam uma sequência que compõe a narrativa. Quanto ao seu conteúdo, essas narrativas podem abordar diferentes temáticas. Por isso, percebe-se que muitas livrarias (assim como o seu público consumidor) rotula e classifica as HQs de acordo com seu conteúdo. Podem trazer, por exemplo, histórias de ação e aventura, de biografias e/ou eventos históricos, de romance, de erotismo, além das adaptações de outras obras literárias.

⁶ Montagem a partir de imagens coletadas nos sites da Amazon e Universo HQ.

Com produções diversas, esse gênero tornou-se popular e se consagrou em diferentes formatos no Brasil. Na linguagem popular brasileira, é comum que as HQs publicadas em revistas sejam indistintamente chamadas de “gibis” em razão de um recurso metonímico motivado pelo sucesso do lançamento, em 1939, da revista “Gibi”, do editor Roberto Marinho (VERGUEIRO; SANTOS, 2014). São exemplos disso os gibis da Turma da Mônica e os gibis dos super-heróis de grandes franquias como Marvel e DC (cf. figura 9), que influenciaram bastante o mercado cinematográfico.

Figura 9 - Exemplos de gibis

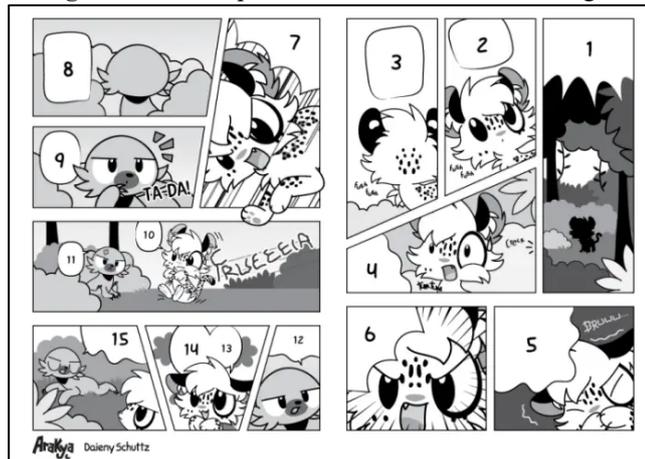


Fonte: Compilação da autora⁷

Com o processo da globalização, que possibilitou o intercâmbio cultural entre diferentes estados e nações, a cultura oriental passou a fazer parte do imaginário brasileiro. Assim, cresceu o interesse pelos mangás (quadrinhos japoneses). Alguns mangás receberam versões animadas para o universo cinematográfico, os chamados *animes*, fato que também contribuiu para a difusão dessas obras. Dentre os títulos que se popularizaram no Brasil, podemos citar Naruto, Death Note, One Piece, Dragon Ball, Cavaleiros do Zodíaco e Fullmetal Alchemist. Uma característica sobre os mangás é que a ordem da leitura oriental ocorre no sentido oposto ao nosso, ou seja, é realizada da direita para a esquerda (cf. figura 10). Outras características são o uso frequente de linhas de velocidade e de onomatopeias, além de personagens desenhados com expressões faciais exageradas, olhos acentuados e expressivos. (McCARTHY, 2014).

⁷ Montagem feita a partir de imagens coletadas no site do grupo editorial Panini.

Figura 10 - Exemplo de ordem de leitura dos mangás



Fonte: Site DeviantArt⁸

Ainda sobre as HQs, tem-se crescido bastante a produção e o consumo das chamadas “graphic novels” (novelas gráficas). São histórias que contam com uma produção editorial específica, recebendo um destaque e um tratamento especial quanto ao tipo de papel e o material da capa. Trazem histórias mais longas, profundas e voltadas, geralmente, para um público mais jovem ou adulto (cf. figuras 11-12).

Figura 11 - Trecho da graphic novel “Maus”



Fonte: Spiegelman (2009)

Figura 12 - Trecho da graphic novel “Persépolis”



Fonte: Satrapi (2007)

“Maus”, de Art Spiegelman, conta a história de um judeu polonês que sobreviveu ao holocausto (cf. figura 11). Já “Persépolis”, de Marjane Satrapi, traz a história autobiográfica da autora iraniana, durante e após a Revolução Islâmica (cf. figura 12).

⁸ Disponível em <<https://www.deviantart.com/daieny/art/Arakya-Page-Test-How-to-Read-Manga-613487734>> Acesso em 02 de mai. 2023

1.3.2 Caricatura

Um nome que comumente surge quando se pensa em HQs é a caricatura, um gênero que se vale da linguagem não verbal. Contudo, a caricatura não é tecnicamente uma sequência narrativa, logo não é uma história em quadrinhos. Importante frisar que não é o fato de a caricatura ser constituída por um único quadro que faz com que ela não se insira no tipo narrativo – até porque entendemos, diferentemente de autores como McCloud (2005), que é possível condensar e criar/propor narrativas com um único quadro. A caricatura não é essencialmente narrativa pelo fato de que não sugere o desenvolvimento de nenhuma ação.

A técnica da caricatura (do italiano *caricare*) consiste em carregar os traços mais evidentes ou notórios de uma pessoa, podendo até mesmo exagerá-los, o que expõe o caráter descritivo da imagem e a predominância dessa tipologia (CAGNIN, 1975). Assim, o foco recai sobre a representação das características de uma pessoa, ressaltando elementos que são mais representativos da imagem dela, seja de seus atributos físicos, sua profissão, seu comportamento, sua personalidade etc. É comum que sejam feitas caricaturas de pessoas famosas e conhecidas pelo público (cf. figuras 13-14).

Figura 13 - Caricatura de Neymar (à esquerda)
Figura 14 - Caricatura da ex-atriz e apresentadora Dercy Gonçalves (à direita)



Fonte: Site “Blog de Ivo Favero”⁹

Nas caricaturas apresentadas, os topos das cabeças foram ampliados e os corpos afinados, criando uma desproporção. Na caricatura de Neymar, há objetos que corroboram para a identificação do retratado: a bola de futebol, o gramado, a chuteira e o uniforme da seleção. O jogador é representado com orelhas grandes e com seu característico “topete” no cabelo. Seu

⁹ Disponíveis em: <<https://ivofavero.com.br/caricaturas-de-personalidades/>>. Acesso em: 02 mai. 2022

sorriso aberto sugere uma personalidade brincalhona e alegre”. Já a caricatura da ex-atriz e apresentadora Dercy Gonçalves, falecida em 2008, enfatiza a boca, principal instrumento de trabalho da comunicadora, conhecida pela sua irreverência, espontaneidade e por falar muito (sem “papas na língua”). O corte de cabelo, o batom vermelho, os brincos e as roupas também condizem com o estilo da artista.

As caricaturas se popularizaram e é comum ver nas ruas, nas feiras ou em eventos literários, artistas que colocam à venda o serviço de fazer na hora a caricatura dos transeuntes que param e contratam o trabalho. Esse serviço de caricatura – que pode ser individual, em casal, com familiares e/ou amigos – acaba retratando os traços mais notórios daquelas pessoas. Portanto, as caricaturas podem ser consideradas um estilo de ilustração. Ramos (2007) afirma que esse é um recurso bastante utilizado em livros infantis e reportagens para compor ou acompanhar uma história, bem como em charges para fazer referências a personalidades conhecidas do público e, assim, criar sátiras e refletir sobre acontecimentos atuais.

1.3.3 Charge

Assim como as caricaturas, as charges também costumam ser feitas em um quadro único, mas diferem-se por tratar de algo episódico. É o exemplo da charge abaixo (cf. figura 15), que se utiliza da imagem caricata da atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, para tecer uma crítica.

Figura 15 - Charge “Menina veste rosa”



Fonte: Site “Cada Minuto”¹⁰

¹⁰ Disponível em <<https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2019/06/13/charge-de-arapiraquense-e-escolhida-a-melhor-em-premiacao-no-interior-de-sao-paulo>> Acesso em 30 de jul. de 2022.

A arte, criada pelo alagoano Adnael Silva, foi premiada em 1º lugar em sua categoria no 14º Salão de Humor de Mogi Guaçu, em 2019. Faz referência a uma declaração polêmica dada pela ministra, repercutindo o estereótipo de que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Assim, a charge brinca com a situação e traz a ministra com vestido e sapatos na cor rosa, segurando um balde com tinta rosa em uma mão e um pincel na outra (já molhado com essa tinta). A ministra corre, então, atrás da Smurfete para pintá-la. A Smurfete é uma personagem do desenho “Os Smurfs”, pequenas criaturinhas azuis, e é, inclusive, a única menina do seu meio. Portanto, como sua personagem é feminina, a charge coloca Damares perseguindo a Smurfete – extremamente afrita – para, assim, “corrigir” o erro. Essa leitura requer a ativação de diversos conhecimentos extralinguísticos: saber quem é Damares, saber a declaração dada pela ministra e saber quem é a Smurfete.

As charges costumam circular em jornais e na internet e abordar, em caráter opinativo, sobre assuntos recentes que estão na pauta midiática. Ou seja, os aspectos temporal e crítico são suas principais características. Como as charges se baseiam em assuntos dos noticiários (principalmente assuntos de ordem política, social e cultural), a intertextualidade é um de seus elementos integrantes, de modo que o leitor precisa desse conhecimento prévio para compreender o texto (RAMOS, 2007). Mesclam a linguagem verbal e visual, munindo-se de estratégias que podem explorar fontes, cores, tamanhos, balões de fala etc. Ademais, ao utilizar recursos como o exagero (hipérboles), o ridículo (sátiras), as contradições (ironia) e a acidez (sarcasmo) para construção do humor, conseguem direcionar a atenção para certos aspectos que vão ajudar na construção crítica da mensagem. Para exemplificar, vejamos a charge abaixo, de autoria de Carlos Myrria (cf. figura 16).

Figura 16 - Charge “Novo ambiente das relações trabalhistas”



Fonte: Site “Blog de Dodó Macedo”¹¹

¹¹ Disponível em <<http://domacedo.blogspot.com/2017/11/capitulos-da-luta-justa.html>> Acesso em 02 out. 2022

Começamos analisando pelo título da charge: Novo ambiente das relações trabalhistas. Se é um “novo” ambiente, partimos do pressuposto de que havia um ambiente diferente antes para as relações de trabalho. Como se configura, então, esse novo ambiente? Ao olharmos para a imagem, vemos que o ambiente criado sugere que os personagens estão em um ringue, pois há um tablado elevado cercado por cordas delimitando os lados. Essa leitura visual encontra apoio no texto verbal inscrito no balão de fala: “Patrões e empregados! Quero uma luta justa!”. Logo, “luta” e “ringue” pertencem ao mesmo universo semântico – o que, inclusive, denota que uma relação de disputa e não uma relação amistosa, amigável. A fala é atribuída a um homem, com terno e trajes formais, que representa (conforme escrito em suas costas) o Ministério do Trabalho. Se considerarmos o ambiente de luta, entendemos que, portanto, o Ministério do Trabalho estaria fazendo o papel do árbitro da luta, mediando, portanto, a situação para que o confronto ocorra seguindo todas as normas, o que condiz com o que se espera de alguém que assume esse posto. Contudo, a ideia de justiça torna-se incongruente – e, por tal razão, a charge torna-se cômica. O motivo da incongruência é que a luta não pode ser justa se compararmos a disparidade do tamanho entre os lutadores.

Um homem, vestido com macacão e com um capacete na cabeça, representa a classe dos empregados. As vestimentas fazem alusão a imagem que temos de trabalhadores de diversas áreas e, por isso, conseguimos identificar. Já o patrão é representado pelo seu oponente: um homem tão grande que não cabe no enquadramento da charge (uma hipérbole). A proporção do tamanho dos pés dele, comparada aos outros personagens, sugere a ideia de um sujeito “gigante”, o que, em nossa sociedade, representa uma ideia de poder. Este homem desenhado tem pernas peludas, grossas e torneadas, calça uma bota com cadarços, o que lembra o estilo dos gladiadores romanos, bravos e fortes guerreiros que lutavam em grandes arenas – elementos que sinalizam que está bem mais preparado para uma luta do que o seu oponente. Sendo assim, não dá para essa luta ocorrer de forma justa. Seria totalmente desleal com os trabalhadores. A palavra “justa”, portanto, é uma ironia.

Essa charge não usa da caricatura de personalidades famosas (como a da ministra Damares), mas vale-se da imagem que temos de tipos sociais reconhecíveis. É, assim, um recurso metonímico, pois um sujeito representa o todo (a sua classe). De um lado, o operário, o trabalhador, o empregado. Do outro, o patrão, o chefe, o mandatário. A charge foi publicada em 2017, quando foram definidas mudanças na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Neste ano, a Lei 13.467 mudou as regras relativas à remuneração, ao plano de carreira, à jornada de trabalho, entre outras coisas. A norma foi aprovada para flexibilizar o mercado de trabalho e, teoricamente, simplificar as relações entre trabalhadores e empregadores. Assim, os acordos

coletivos passaram a prevalecer sobre a legislação. Dessa forma, a lei estabeleceu que certas decisões poderiam ser acertadas em comum acordo entre empregado e empregador, o que não seria mais vetado pela lei, respeitados os direitos essenciais, como férias remuneradas e 13º salário. O que a charge mostra é que nesse suposto acordo (a luta) o lado mais forte seria sempre o do patrão, que sairia com vantagem. Afinal, o empregado muitas vezes se submete a coisas contra a sua vontade apenas pela necessidade de manter o seu emprego e garantir o “pão de cada dia” – sua subsistência e de sua família.

1.3.4 Cartum

O cartum apresenta muitas semelhanças com o gênero a charge e é comum ouvir as pessoas dizendo, equivocadamente, que a diferença entre os dois gêneros seria o texto escrito, pois enquanto a charge apresentaria o texto verbal, o cartum seria apenas a imagem, já que a palavra inglesa *cartoon* remete ao esboço e aos traços do desenho, sendo usada para se referir a um estilo. Contudo, ambos os gêneros podem ou não ter o texto verbal e cada um tem suas próprias características e peculiaridades. O principal traço distintivo é que, no caso do cartum, há um sujeito coletivo, isto é, temáticas que não se referem, necessariamente, a sujeitos em específico ou a uma realidade em particular. O tema não tem relação com o noticiário jornalístico, tratando de situações corriqueiras. Por isso, o cartum tem a atemporalidade como sua principal característica, uma vez que as situações representadas privilegiam comportamentos, costumes e valores humanos de um modo geral, sem se prender a um fato específico (RAMOS, 2007). Para exemplificar, trazemos o cartum abaixo (cf. figura 17).

Figura 17 - Cartum de Dálcio Machado



Fonte: Site “Gazeta do Povo”¹²

¹² Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/artes-visuais/brasileiro-vence-festival-de-cartum-da-belgica-um-dos-maiores-do-mundo-duyap8cbjqhd1b7k5bfabbnkl/>> Acesso em: 03 de mai 2022.

Este cartum, de autoria do brasileiro Dálcio Machado, foi vencedor, em 2016, da 55ª edição do International Cartoon Festival de Knokke Heist, um dos maiores eventos da área. A imagem contrasta duas realidades sociais distintas de duas crianças e os seus medos. A primeira delas está acomodada em um recinto aparentemente confortável, em um quarto com cortina, uma cama com travesseiro, quadros, abajur, livro, brinquedos (urso, raquete de tênis). Em cima da cama, seu medo imaginário é do famoso “bicho-papão” e olha embaixo da cama. A segunda criança vive um cenário marcado pela violência e seu medo vem de uma situação real. Em busca de refúgio e proteção, esconde-se embaixo da cama – uma cama mais simples, com remendos, sem travesseiro e assentada somente em tábuas e tijolos. As marcas de tiros na parede e os tanques de guerra lá fora são o retrato dessa calamidade. Assim, o cartum explora a questão da desigualdade que pode ser vista já na idade pueril.

Só para encerrar nossas breves considerações sobre as charges e os cartuns, cabe ressaltar outro ponto que torna a distinção entre os dois bastante difícil. Nós, seres humanos, somos seres do presente e, por isso, sempre enxergamos os textos com a ótica do nosso tempo. Quando olhamos para fatos do passado (ou mesmo quando projetamos o futuro), o fazemos com a lógica da nossa realidade, o que é natural, pois é o que temos como referência. Exemplo disso é que muitas vezes olhamos para algumas charges que falam de acontecimentos específicos e desconsideramos esse contexto e assumimos outros. Afinal, infelizmente, muitos problemas do nosso país (e não só dele) são recorrentes, como por exemplo a ineficiência das políticas públicas que assegurariam educação e saúde de qualidade; corrupção, fraudes e mentiras no meio político; a alta do preço dos bens de produção e de consumo (como alimentação e transporte); o aumento da criminalidade e dos casos de violência urbana; e o preconceito e a desigualdade social.

Assim, uma charge que se vale de um acontecimento específico acaba tendo sua leitura estendida pela persistência dessas mazelas sociais. Pensemos na charge que fala da luta entre patrões e empregados. Se levarmos esse texto para a sala de aula e não contextualizarmos com a lei de 2017, ainda assim a leitura poderá ser feita, pois casos de opressão da classe trabalhadora são corriqueiros. Podemos relacionar até mesmo com outras leis ou com outras situações, mas não podemos desconsiderar que essa não é a proposta da charge. Isso passa uma falsa impressão de que a charge também é atemporal, o que não condiz com a realidade. Havia um contexto de produção do chargista e esse contexto era marcado pelo espaço e pelo tempo, com propósitos sociocomunicativos bem delineados. Os problemas sociais é que permanecem e que nos levam a esse anacronismo. Já no caso do cartum, podemos olhar para a crítica genérica que ele faz e, por estarmos vivenciando certas situações no momento presente, acabar enxergando nele

leituras que não estão ditas ali. Ao levar o cartum de Dálcio Machado para a sala de aula, os alunos podem, por exemplo, relacionar com a guerra entre Rússia e Ucrânia ou com alguma situação mais recente ocorrida em uma favela do Brasil.

Há algum problema em olhar para uma charge de cinco, dez, quinze ou vinte anos atrás e conseguir relacionar com acontecimentos do hoje? Não. Apenas mostra que os problemas não foram sanados, o que é deveras preocupante. Há algum problema em olhar para um cartum e extrair dele leituras que pensem em problemas atuais, contextualizados? Também não. É até bom que consigamos trazer esses textos para a nossa realidade, pois essa é uma habilidade de leitura que envolve saber reconhecer a presença de valores sociais e humanos que se atualizam por meio da estética artística. Todavia, é importante deixar muito claro para os alunos que essas são reflexões nossas enquanto leitores e não algo que o texto propôs ou sugeriu. Ou seja, não podemos dizer que o texto fala sobre isso ou teve a intenção de retratar isso. Fazê-lo acarreta um problema de extrapolação da leitura. A charge não fala de acontecimentos atemporais e o cartum não fala de acontecimentos específicos, embora a leitura possa nos levar a pensar em outros assuntos. O objetivo dessas ponderações certamente não é afirmar que as distinções entre charge e cartum não existem. Cada gênero tem suas particularidades. Nosso intuito foi, com isso, alertar para as causas que levam a possíveis confusões para, assim, ficarmos atentos durante as aulas e explicações.

1.3.5 Tira

Por fim, podemos citar as tiras como outro gênero textual que se utiliza da linguagem dos quadrinhos. Popularmente, são chamadas de tirinhas. O uso do sufixo no diminutivo, segundo Ramos (2017), traz consigo uma carga semântica que acarreta algumas interpretações. A primeira e mais evidente é de que se trata de um gênero de dimensão pequena. A segunda é de que, tradicionalmente, as histórias em quadrinhos foram vistas sob a ótica de um discurso infantilizador. O autor fala também em uma terceira leitura, pois esse sufixo impõe um estigma de uma literatura menor, algo de pouco prestígio, afinal o uso do diminutivo também permite essa leitura semântica, quando queremos diminuir algo ou alguém. Compreendemos a análise do autor, mas fazemos uma ressalva, pois, como muitas palavras da língua, acreditamos que a passagem do tempo fez com que o sentido original fosse sendo diluído. Se nos primórdios houve um tom pejorativo, entendemos que hoje isso já não é tão marcante. O termo “tirinha” se popularizou, assim como seu gênero, o que faz com que ele seja chamado desse modo por muitas pessoas, livros e materiais didáticos, além de provas e exames vestibulares. Não há, em

nossa leitura, uma tentativa proposital de minimizar a sua importância – embora saibamos que o trabalho com o gênero ainda necessita de maior visibilidade e profundidade.

Isso posto, temos que o termo *tiras* (ou *tirinhas*) é comumente usado para se referir a uma história em quadrinhos fragmentada, geralmente em três ou quatro quadros menores, apresentada em uma única faixa horizontal. Contudo, essa definição não abarca a pluralidade de possibilidades e as diferentes formatações que as *tiras* podem assumir, bem como os elementos que as constituem, linguísticos e não linguísticos. Assim, adotamos o conceito de Ramos (2017, p. 31), para quem a tira apresenta

um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais *tiras*; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc.). As condições contextuais de uso e de circulação, bem como a rotulação utilizada para se referir àquela produção, constituem elementos importantes para uma identificação mais precisa do que seja, de fato, uma tira e não podem ser ignorados nesse processo.

Esse conceito é mais abrangente. A partir dele, podemos entender que essas narrativas relativamente curtas são dispostas em fragmentos de um ou mais quadros e utilizam-se da linguagem dos quadrinhos para construção do seu enredo. Quanto à estrutura, as *tiras* tradicionalmente podem vir no formato vertical (como ocorre, por exemplo, nas últimas páginas dos gibis) ou horizontal (o que é ainda mais comum). Essas construções são mais prototípicas, isto é, são mais facilmente recebidas pelo leitor como uma tira, permitindo o reconhecimento do gênero. A seguir, trazemos alguns exemplos com essa configuração.

A tira abaixo (cf. figura 18) traz os personagens, criados por Dik Browne, sentados em volta da mesa. Hagar está com uma taça com bebida à sua frente (possivelmente chopp, a julgar pela espuma). Está com a mão apoiada no queixo e com a cabeça pendendo para o lado, o que denota uma linguagem corporal de tristeza, desânimo. Por isso, Helga, sua esposa, o indaga: “O que aconteceu com o marido esbelto, bonito e espirituoso com o qual casei há vinte anos?”. A resposta, entretanto, não vem de Hagar, mas do amigo do casal, Eddie, que retruca: “Então Hagar não é o seu primeiro marido?”. Hagar o olha de canto de olho, em tom de desaprovação. Seja por brincadeira ou por incompreensão (a julgar pelo histórico do personagem, nos parece a segunda opção), Eddie faz uma interpretação diferente da sugerida por Helga. Quando Helga pergunta a Hagar pelo marido esbelto, bonito e espirituoso, deixa implícito que ela considera que ele, Hagar, há vinte anos tinha essas qualidades, mas que, infelizmente, não as tem mais. A pergunta de Eddie, por sua vez, mostra que ele achava que Helga tinha se casado há vinte anos

com outra pessoa que não o Hagar, pois essa outra pessoa sim poderia atender à descrição dela. Ou seja, ele não acha que Hagar há vinte anos era assim.

Figura 18 - Tira de Hagar, o Horrível



Fonte: Site “Planejativo”¹³

Usei recentemente essa tira em uma prova com alunos do 2º ano do Ensino Médio e a quantidade de leituras equivocadas foi grande. Muitos alunos acharam que de fato Hagar não tinha sido o primeiro marido de Helga, que ela já fora casada antes, o que revela uma dificuldade ainda nas competências leitoras para entender os elementos implícitos nos quadrinhos. Se de fato fosse isso, não haveria nenhuma construção do humor na tira. Foi isso que questionei aos alunos. Precisávamos recuperar as pistas do texto para entender a sua produção e composição. A grande questão estava na expressão “o marido”, que gerou uma ambiguidade. Não é que havia um segundo marido, mas sim uma segunda versão. O marido que Hagar era há vinte anos não é o mesmo de hoje. Ele mudou e perdeu características que, para Helga, eram boas. Só que Eddie entende de outro jeito e a ambiguidade foi responsável pelo humor nessa situação e esse foi o conceito abordado em sala.

Outro exemplo que trazemos é de uma tira de Armandinho (cf. figura 19), personagem do contemporâneo Alexandre Becker. Nessa tira, o garoto se aproxima de um colega e questiona: “Mas o que aconteceu?”. Estão com o mesmo uniforme e com mochilas, o que sugere que são colegas de escola. Armandinho não pergunta se aconteceu alguma coisa, questiona o motivo, ou seja, parte do pressuposto então de que algo aconteceu. A própria postura do segundo menino sugere isso, pois ele está sentado com a mão no queixo (assim como Hagar, na tira anterior). Certamente, algo aconteceu. Algo que o deixou pensativo, reflexivo. Na continuidade, o garoto responde com uma indagação: “Sabe o Juca, que eu vivo zuando?..”. As reticências ao final da pergunta a deixa no ar. Por uma questão pragmática, o garoto não está apenas querendo saber se Armandinho sabe quem é Juca, se conhece. O objetivo é, principalmente, contextualizar o que aconteceu e introduzir o tópico da conversa: o Juca (com o artigo definido, porque não é qualquer um). Então o que aconteceu com esse Juca?

¹³ Disponível em <<https://app.planejativo.com/q/42613/portugues/charges-e-tirinhas>> Acesso em: 07 out. 2022



Fonte: Site “Tiras do Armandinho (Tumblr)”¹⁴

Inferimos que Armandinho sabe de quem se trata, pois o outro garoto continua a história: “Hoje descobri que ele é muito mais forte que eu...”. Mais uma vez as reticências trazem a ideia de que ele esteja hesitando ou se prologando na ideia, nos seus próprios pensamentos. Automaticamente, os leitores são levados a imaginar o que aconteceu para que o Juca se mostrasse mais forte. É comum que associemos à ideia de força com um adjunto adnominal: força física. Sendo assim, deduzimos que Juca teria batido no menino. Afinal, se o garoto mesmo afirmou que vive “zoando” o Juca (o que na gíria contemporânea significa caçoar, tirar sarro, debochar), é provável que o Juca tenha se defendido e o agredido fisicamente.

A quebra de expectativa vem no último quadro, que leva a um recorte temporal. É preciso inferir que essa é uma cena que já ocorreu e que está sendo representada. Nessa cena, o garoto aparece segurando pelo colarinho da camisa um terceiro menino – que podemos inferir que é o Juca. Este terceiro menino, ou melhor, Juca, é mais franzino e usa óculos (acessório que muitas vezes é usado para construir uma imagem estereotipada de um tipo social mais *nerd*, menos atlético, mais frágil). Enquanto está sendo agredido, Juca exclama: “Eu te perdoo!”. Juca, em meio ao ato de violência física, teve o ato do perdão, uma atitude que requer muita força e coragem. De fato, é preciso muita força (emocional) para conseguir perdoar alguém que nos faz o mal. A tira constrói essa mensagem a partir da quebra de expectativa que foi gerada. Por isso, o menino que tentou violentá-lo estaria agora triste e pensativo, pois descobriu, em comparação, que o Juca é muito mais forte que ele (o que é enfatizado com o uso do advérbio de intensidade “muito”).

Também usei essa tira em uma aula com alunos do 2º ano do Ensino Médio e pude perceber a dificuldade dos alunos em fazer essa leitura. Muitos leram duas ou três vezes e disseram que não entenderam. São muitos elementos implícitos, a leitura não segue uma linearidade temporal. Logo, foi necessário mediar fazendo perguntas que os fizessem ir refletindo e acompanhando, pausadamente, a transição entre os quadros: *Por que Armandinho*

¹⁴ Disponível em <<https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/122287276724/tirinha-original>> Acesso em: 07 out. 2022

achou que o garoto estava triste? O garoto realmente estava? Por qual razão? O que imaginamos, olhando só para o terceiro quadro, que Juca fez com ele? A última cena ocorre no mesmo instante das demais? Quem era esse terceiro garoto? De que forma o perdão dele pode ser relacionado com a palavra força? Essa era a hipótese inicial que tínhamos ou houve uma quebra de expectativa?

Além dos exemplos mais prototípicos, que incluem a tira em uma faixa única na horizontal, Ramos (2017) fala sobre outras configurações que a tira pode assumir. Não podemos ficar presos a um modelo engessado, pois o campo de possibilidades é vasto e fica a critério da escolha do autor do texto. Assim, as tiras podem vir em mais de um “andar” e formarem uma história um pouco mais comprida, como no exemplo abaixo (cf. figura 20).

Figura 20 - Tira com três andares



Fonte: Site “Quadrinhos Ácidos (Facebook)”¹⁵

Nessa tira, Pedro Leite criou diversas situações para mostrar como a internet aproxima as pessoas. O humor da tira é a ironia dos exemplos trazidos que mostram que essa suposta aproximação é apenas uma questão de aparência. Assim, os oito quadros após o título trazem exemplos independentes, mas que juntos constroem o humor e a crítica da tira. Mostram que as pessoas mantêm muitas amizades no mundo virtual, mas

¹⁵ Disponível em <<https://www.facebook.com/QuadrinhosAcidos/photos/a-internet-aproxima-as-pessoas/1302756163079105/>> Acesso em: 03 de out. 2022.

poucas são verdadeiras. Além disso, a internet aproxima as pessoas que estão longe, mas afasta as que estão perto. Quando as pessoas se encontram, já não conversam mais entre si e ficam entretidas na tela do celular, refêns da tecnologia. Muitas conversas nesse meio são rápidas, condensadas, rasas e superficiais e há muita hipocrisia para manter as aparências. Fora das telas, a realidade é outra.

Mas não é só pela quantidade de faixas que as tiras se diferenciam. Às vezes isso pode ocorrer pelo próprio estilo do autor e pela inovação (RAMOS, 2017). Há casos, por exemplo, com formatos não-tradicionais e que exploram os espaços para criar outras possibilidades, como no exemplo abaixo (cf. figura 21).

Figura 21 - Tira de Armandinho



Fonte: Cury (2020, p. 51)

Nessa tira de Caetano Cury, não há divisões em quadros, o balão é preenchido por uma imagem que sai de um microscópio e o outro balão com a fala é compartilhado entre dois personagens. Não é uma construção prototípica e pode-se dizer que a tira possui uma estética completamente singular, repleta de sensibilidade. Com traços em aquarela, a série Téo & O Mini Mundo traz reflexões filosóficas sobre a forma como enxergamos a vida, questionando a respeito dos mundos (o de dentro e o de fora de nós). O exemplo permite várias leituras. O menino olha para dentro de seu microscópio e contempla o universo, enquanto afirma: “Olhando daqui, tudo parece tão pequeno”. Simultaneamente, em outro lugar desse vasto universo, uma menina contempla o céu e diz o mesmo. O dêitico “daqui” exige um referente: daqui de onde? Olhando de cima para o seu microscópio, o universo parece muito pequeno para

o jovem Téo. Olhando de baixo para o céu, a menina parece tão pequena diante da imensidão do universo. Tudo na vida é uma questão de perspectiva.

Essa última seção do primeiro capítulo encerra as apresentações de alguns conceitos iniciais que servirão de norte para a nossa pesquisa. Vimos alguns gêneros textuais que podem, segundo Ramos (2017), ser abrigados pelo hipergênero das histórias em quadrinhos, uma espécie de grande “guarda-chuva” (cf. figura 22).

Figura 22 - Mapa mental sobre as histórias em quadrinhos.



Fonte: Autoral (2022)

Com isso, chegamos ao fim do capítulo sobre conceitos iniciais, ressaltando mais uma vez que as discussões não se esgotam aqui, pois os conceitos apresentados sumariamente são amplos e que requerem, cada um, estudos mais aprofundados. Para os fins dessa análise, acreditamos que a explanação feita até aqui tenha sido satisfatória para contextualizar o trabalho ao leitor. Esses conceitos não serão abandonados, mas estarão diluídos ao longo da escrita subsequente. No próximo capítulo, trataremos um pouco mais a fundo sobre as HQs, nosso objeto de estudo na pesquisa. Primeiro, analisaremos os elementos que as constituem, suas características elementares. Uma vez que nos apropriarmos um pouco mais sobre essa linguagem, faremos uma discussão sobre a importância desses textos para o ensino, em especial para o ensino de língua portuguesa, refletindo à luz dos teóricos bem como dos documentos oficiais que orientam o trabalho escolar. A partir disso, construiremos os subsídios que nos ajudarão mais à frente a tecer a nossa análise do tratamento desses gêneros em provas do Enem e, por fim, apresentar uma proposta autoral de trabalho didático.

2. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: DOS CONCEITOS AO ENSINO

No primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos iniciais que fundamentam nossa base teórica. Do mais abrangente para o mais particular, trouxemos reflexões sobre a própria língua(gem), os gêneros textuais e o campo do humor, apresentando também alguns gêneros textuais que trabalham com o humor por meio da linguagem quadrinística. Nesse segundo momento, avançamos um pouco mais a fim de afinar e aprofundar os nossos estudos, com o enfoque agora para a linguagem dos quadrinhos em si, que requer de nós uma leitura mais especializada para, a partir disso, pensarmos sobre o ensino de língua portuguesa.

2.1 Teoria sobre a linguagem dos quadrinhos, suas características e seus elementos

A partir das novas perspectivas do século XX, a arte narrativa moderna foi se constituindo e tomando forma com o que costumeiramente chamamos de “histórias em quadrinhos”. É uma linguagem que a princípio se desenvolveu com base na mídia impressa, em revistas de quadrinhos e tiras de jornal, e que hoje, com a mídia digital, alcança outros espaços e formatos. Na atualidade, há vários registros de estudos sobre os quadrinhos. Todavia, qualquer pessoa que queira se debruçar sobre a temática precisa passar pelos estudos do norte-americano Will Eisner, criador do lendário personagem Spirit. Um exímio quadrinista do século XX, tanto pelas tramas narrativas quanto por suas inovações gráficas, Eisner é considerado o precursor da HQ moderna. Não por acaso, o nome do mais importante prêmio da indústria de HQs é dado em sua homenagem: *The Eisners*. Para além de suas habilidades artísticas, foi um pioneiro nos estudos sobre esse gênero – até então bastante desprestigiado no meio acadêmico. Seus estudos dissertam analítica e criticamente sobre as HQs.

Assim, ele traz uma abordagem técnico-científica para examinar as singularidades do que denominou “arte sequencial”, definida pelo teórico como sendo uma manifestação artística e literária que trabalha com a disposição das figuras ou imagens juntamente a palavras para, assim, poder narrar uma história ou mesmo dramatizar uma ideia (EISNER, 1985). Esse conceito é revisitado e ampliado, anos depois, por McCloud (2015) que, de modo enciclopédico, concebe a arte sequencial como sendo um conjunto de “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (MCCLLOUD, 2015, p. 9).

A mensagem, portanto, é construída mediante a interação entre o código visual e o código verbal, respeitando um princípio de indissociabilidade entre eles. Cabe lembrar que

ambos os dispositivos derivam da mesma origem: a realização das palavras dá-se por meio de desenhos, como visto desde os hieróglifos nas cavernas até os registros escritos em pergaminhos, papiros, papéis e em tantos outros suportes que emergem a cada dia (EISNER, 1985). Contudo, a práxis evidencia que há no imaginário social uma distinção entre os conceitos de imagens e palavras, ou seja, culturalmente eles são assumidos como meios comunicativos distintos. Sob esse viés, nota-se que, embora dentro do universo das HQs esses dispositivos não possam ser concebidos isoladamente, a separação se faz válida por uma necessidade puramente didática (VERGUEIRO, 2004b, p. 31), visão assumida no âmbito dessa pesquisa.

Segundo Eisner (1985), a escrita é, simultaneamente, uma parte e o todo desse veículo, sendo assumida como o ato de roteirizar, o que inclui conceber uma ideia a ser retratada, criar a ordem dessa narrativa, inventar o diálogo ou os elementos narrativos que estarão presentes no enredo. Por ser uma arte essencialmente visual, o artista deve assumir o compromisso de se colocar a serviço da história, porém com liberdade de omitir ou acrescentar informações para que a arte final possa expressar da melhor forma possível a sequência da história. Assim, o teórico é bem emblemático ao afirmar que escrever só com palavras é dirigir a imaginação do leitor, enquanto com as imagens, nas histórias em quadrinhos, é imaginar pelo leitor. A combinação das linguagens visual e verbal nas narrativas gráficas reforça, pois, ainda mais o grande potencial expressivo que há nos quadrinhos.

Isso ocorre porque, quando se unem, as palavras formam um amálgama com a imagem e não apenas servem para descrever, mas também para fornecer som, diálogo e construir um enredo. Juntas, essas linguagens compõem um enunciado preciso, que pede para si uma interpretação específica de reconhecimento. Assim, para Eisner (1985), na arte sequencial, as duas funções, imagem e palavra, estão irrevogavelmente entrelaçadas como em uma tecitura. Neles, como retrata o autor, ocorrem as regências artísticas (a exemplo da perspectiva, da simetria e da pincelada) e as literárias (como o enredo e os aspectos gramaticais) que se combinam, construindo um todo. Uma das maiores contribuições desse pesquisador foi evidenciar que os quadrinhos possuem uma forma própria de leitura, uma vez que, ao empregarem uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis pelos leitores para expressar ideias similares, assumem para si uma linguagem singular. Para elucidar isso, o artista usa como exemplo uma de suas próprias criações: a página de conclusão da história “Gerhard Shnobble”, de Spirit (cf. figura 23).

Figura 23 - Trecho de “Gerhard Shnobble”



Fonte: Eisner (1985, p. 3)

Com esse exemplo, Eisner (1985) mostra que a descrição da cena pode ser esquematizada como uma sentença. A cena mostra a morte de Gerhard, atingido por acaso durante um tiroteio no alto de um edifício justamente quando ia revelar ao mundo sua habilidade de voar. Há um disparo de arma de fogo, logo podemos dizer que há envolvidos um sujeito (quem atira) e um objeto (quem recebe). Os modificadores da sentença são a onomatopeia “Bang, Bang”, que acresce um valor circunstancial por mostrar o modo como ocorreu o disparo (função do advérbio), e a linguagem visual (postura, gesto e expressão facial) ajudam a caracterizar a cena (função do adjetivo).

Dessa forma, os estudos de Eisner (1985) foram fundamentais para ajudar a dissolver uma falsa premissa de que os elementos presentes nessa construção se dariam de forma instintiva, sendo, na verdade, componentes complexos regidos por parâmetros. Mais que uma mera aplicação de técnicas artísticas, essas narrativas constroem uma “arte de comunicação”, com práticas e princípios próprios que cria o que o teórico chamou de “gramática da arte sequencial” (EISNER, 1985, p. 2). Isso é feito por meio de mecanismos próprios, isto é, dos elementos e das características que particularizam a linguagem dos quadrinhos.

O autor considera que há uma diversidade nas histórias que podem ser contadas usando o meio gráfico e que o importante é que o método de contação delas seja apropriado para o propósito da mensagem e a quem se destina (público-alvo). Entender para quem se está contando a história precede, segundo Eisner, o próprio ato de contar a história. É preciso ter a empatia para entender o perfil do leitor, suas experiências e características culturais. Há um contrato tácito entre narrador e o ouvinte/leitor em que “espera-se que o leitor entenda coisas como tempo implícito, espaço, movimento, som e emoções” (EISNER, 1986, p. 53), o que dialoga diretamente com um conjunto de experiências prévias.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, entendemos que, para que a linguagem dos quadrinhos possa ser utilizada adequadamente para essa finalidade, não basta que os educadores reconheçam a existência dos quadrinhos, mas que saiam dessa superficialidade e dominem essa linguagem autônoma, mesmo que em seus conceitos mais básicos (RAMOS, 2009). Isso porque, apesar de ser comum as pessoas acharem que os quadrinhos são uma leitura muito fácil ou muito boba, o que se percebe é que

em termos sógnicos, o processo de leitura envolve muito mais informação do que um texto estritamente escrito. Quando a pessoa se debruça sobre uma história em quadrinhos, qualquer que seja ela, e passa a observá-la, salta aos olhos uma série de mecanismos próprios da linguagem, com diferentes cargas expressivas. Há uma ampla gama de recursos e de possibilidades de representação da oralidade, até agora pouco estudadas e percebidas linguisticamente. (RAMOS, 2007, p. 253)

Em seus estudos, Vergueiro (2004b) defende com veemência a necessidade de uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos e endossamos sua posição. Por isso, traremos a seguir uma base teórica-conceitual dos principais elementos e características que compõem a linguagem dos quadrinhos. Afinal, como apresentado no início de nosso trabalho, um de nossos objetivos com essa pesquisa foi o de proporcionar aos docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio uma base conceitual e prática sobre as histórias em quadrinhos para que possam, com adaptações, aplicar esses conhecimentos em sala de aula. Esses conceitos guiaram, inclusive, nossas análises sobre as provas do Enem, contribuindo, ainda, para a construção de uma proposta didática trazida ao final deste trabalho.

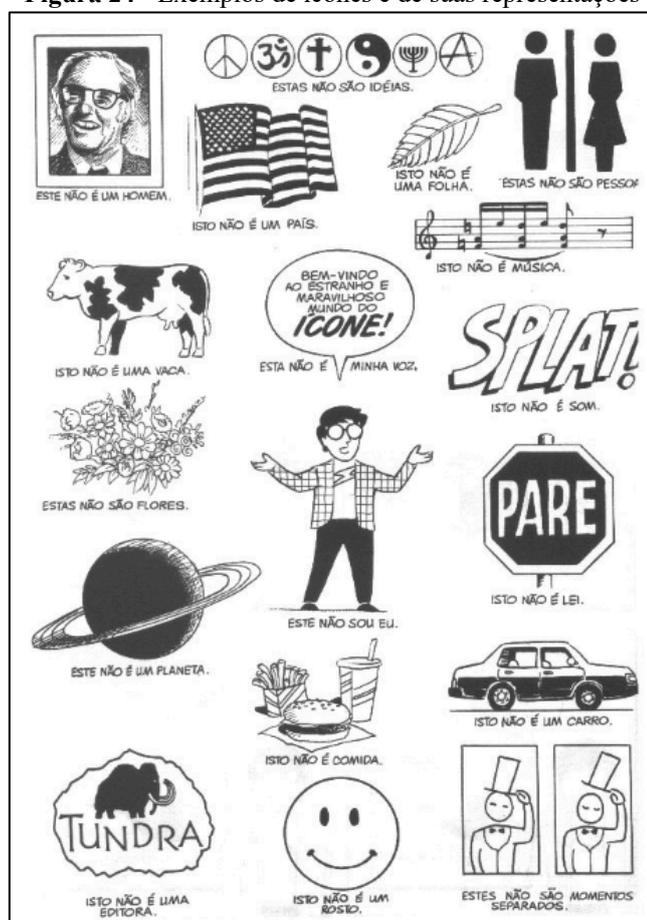
2.1.1. Ícones

O estudioso McCloud (2015) distingue os ícones “não-pictóricos” e os “pictóricos” (as figuras), mostrando que ambos permitem criar representações do mundo. Para ele, os ícones não-pictóricos representam ideias invisíveis. São ícones práticos, que envolvem conhecimentos das linguagens, ciências e comunicações, como por exemplo as letras, os números, os sinais de

pontuação e tantos outros caracteres. Assim, em um editor online, existem centenas de fontes disponíveis para escrever, a exemplo da Times New Roman (com a qual este texto foi escrito até então), da Arial, da **Comic Sans MS**, da Century Gothic, da Verdana e mais diversas outras. Embora o formato mude, o significado é fixo e absoluto.

No caso das figuras, o nível de abstração pode variar. Desse modo, o significado é fluido e variável, sendo alterado pela própria aparência. Esses ícones podem ser simbólicos, quando usados para representar conceitos ou ideias (como os símbolos do Yin Yang, do nazismo, da paz, do infinito, e da anarquia). Podem ser também figurados, quando são usadas figuras para se assemelhar e representar temas do mundo real (como o desenho de uma pessoa, de um animal ou de um objeto). De acordo com McCloud (2015), a linguagem única e autêntica dos quadrinhos é possível graças ao recurso da iconicidade (cf. figura 24).

Figura 24 - Exemplos de ícones e de suas representações



Fonte: McCloud (2005, p. 26)

Assim, ao fazer uma intertextualidade com o famoso quadro “A Traição das Imagens”, pintado por René Magritte em 1929, com uma imagem realista de um cachimbo e os dizeres “*Ceci n'est pas une pipe*” (Isso não é um cachimbo), McCloud (2005) mostra que os quadrinhos se utilizam de representações do mundo.

2.1.2. Texto não-verbal (imagens)

A leitura visual é um importante requisito para a comunicação contemporânea, pois, desde sua proliferação como um fator de comunicação, a presença das imagens tem sido um fenômeno irrevogável (EISNER, 1986). Das placas de trânsito aos manuais de instrução, as imagens estão presentes para estabelecer sentidos. Em uma geração marcada pelo uso dos aparelhos eletrônicos, processar informações verbais e visuais de vários níveis de uma só vez não só é natural como algo preferível. Assim, a imagem desenhada ativa a memória de um objeto ou de uma experiência gravada. No caso particular dos quadrinhos,

as imagens são, geralmente, impressionistas. Normalmente, elas são representadas de maneira simplista com o intuito de facilitar sua utilidade como uma linguagem. Como a experiência precede a análise, o processo digestivo intelectual é acelerado pela imagem fornecida pelos quadrinhos. As imagens são mais legíveis quando são facilmente reconhecidas... E ao relembrares uma experiência comum, elas evocam a realidade. (EISNER, 1986, p. 19)

Portanto, a imagem é, indubitavelmente, um dos elementos mais importantes nos quadrinhos. Em uma análise semiótica, Eisner (1985) mostra como a imagem funciona enquanto elemento comunicador, uma vez que a compreensão dela pressupõe um compartilhamento de experiências entre o artista e o leitor. A competência da representação pictórica dialoga com o universalismo da forma para que a percepção do leitor possa levá-lo a reconhecer o significado e o impacto emocional da imagem. Até mesmo a iluminação ou a “atmosfera” da imagem podem alterar a qualidade emocional no quadrinho. Eisner mostra que o uso da iluminação “atmosférica” altera sutilmente a nuance emocional desse símbolo de devoção em cada um dos quadrinhos (cf. figura 25).

Figura 25 - Exemplos do uso da iluminação/atmosfera



Fonte: Eisner (1985, p. 9)

O autor também reforça que a imagem sem palavras pode construir uma história e adverte que isso não é uma forma primitiva de narrativa gráfica ou algo que poderia requerer uma interpretação mais fácil, pois a leitura imagética também exige refinamento por parte do leitor ou expectador. Como tudo na vida, o uso de imagens tem vantagens e desvantagens. Nos quadrinhos, é o elemento que provocou resistência para que ele fosse aceito como uma leitura séria, pois alguns críticos acusaram os quadrinhos de inibir a imaginação. As imagens estáticas

também têm limitações no sentido de que não são capazes de exprimir facilmente abstrações ou pensamentos completos. Por outro lado, elas podem ajudar a definir em termos absolutos por serem específicas, transmitindo ideias com a velocidade da visão, ou seja, são muito objetivas quanto ao que o texto quer dizer, não deixando muitas margens para dúvidas.

Para isso, as imagens enquanto ferramentas narrativas se valem muitas vezes de estereótipos. Semanticamente, essa palavra ativa em nosso imaginário uma conotação negativa, mas os estereótipos e simbolismos são peças importantes para a construção dos sentidos na medida em que permitem um significado instantâneo uma narrativa gráfica, pois “quando são empregados como adjetivos ou advérbios modificadores, eles fornecem um artifício de narrativa econômico para o contador de histórias” (EISNER, 1986, p. 25). Ajudam, portanto, a caracterizar situações e estabelecer circunstâncias na ação. E esses “objetos simbólicos” não apenas narram, mas ampliam a reação emocional do leitor (EISNER, *op cit.*, p. 26).

Eisner (1985) mostra que é possível conferir um efeito de amplificação verbal e visual à postura simbólica subjacente. Dessa forma, o diálogo, os objetos visualmente familiares aos leitores junto a expressões faciais expressam mensagens emocionais precisas. Esses aspectos quando combinados às palavras formam a mensagem que precisa ser compreendida pelo leitor para que o todo possa ser apreendido. Para o autor,

É aqui que o potencial expressivo do artista de quadrinhos se evidencia mais nitidamente. É isso, afinal, a arte da narração gráfica. [...] Por meio do manejo habilidoso dessa estrutura aparentemente amorfa e de uma compreensão da anatomia da expressão, o desenhista pode começar a compreender a exposição de histórias que envolvem significados mais profundos e tratam das complexidades da experiência humana (EISNER, 1985, p. 09-10)

No exemplo abaixo (cf. figura 26), a postura é a mesma, porém o diálogo, as expressões faciais, bem como os elementos que os rodeiam nos permitem contextualizar melhor a cena e entender do que se trata: um pedido por ajuda, por clemência ou por um matrimônio.

Figura 26 - Exemplo de amplificação verbal e visual



Fonte: Eisner (1985, p. 9)

Assim, percebe-se que essas são escolhas pré-definidas pelo artista para, assim, cumprir determinados propósitos. Todos os elementos estão interrelacionados e é necessário observar o contexto comunicativo para melhor compreensão.

2.1.3. Texto verbal (palavras)

O texto escrito é um elemento importante, mas não de caráter obrigatório nas histórias em quadrinhos. Sendo assim, é recomendado que ele seja utilizado de forma complementar e equilibrada, de forma a evitar que as imagens percam seu caráter expressivo e se reduzam a uma função meramente ilustrativa (QUELLA-GUYOT, 1994). Ao relacionar as combinações entre palavras e imagens, McCloud (2008) traz seis categorias, em que a função comunicativa é específica da palavra, específica da imagem, específica da dupla, interseccional, interdependente, paralela e montagem (cf. figura 27).

Figura 27 - Combinações entre palavras e imagens nos quadrinhos



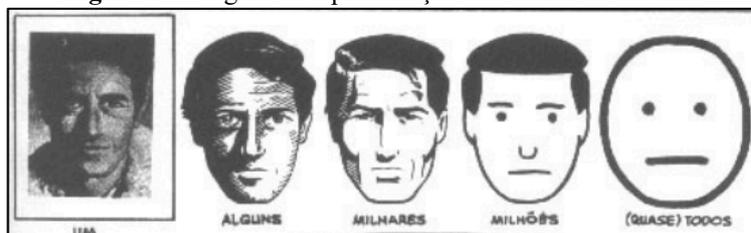
Fonte: McCloud (2008, p. 130)

Quanto ao seu conteúdo, o texto escrito presente nos quadrinhos pode ser dividido em três grupos (FRANSECHI, 2022). O primeiro deles diz respeito às falas e aos pensamentos dos personagens, muitas vezes trazidas dentro da estrutura dos balões. O segundo corresponde às legendas que expressam o discurso do narrador ou um elemento exterior à cena, funcionando como uma espécie de narração à parte da história (VERGUEIRO, 2004b). As legendas também podem receber o nome de letreiro (ACEVEDO, 1990). Por fim, o texto escrito também pode aparecer em forma de onomatopéias, isto é, quando ocorre a representação dos sons.

2.1.4. Estilo do desenho

McCloud (2005) compara o nível de abstração, mostrando que a fotografia e o desenho realista são ícones que mais se aproximam dos referentes reais, presentes no mundo. Mesmo que sejam inanimados (sem vida) e sem movimento, essas figuras trazem características muito próximas e por isso se referem a um ou a alguns poucos referentes. A simplificação para um desenho cartunizado, por sua vez, é mais genérica e mais abrangente (cf. figura 28). Isso é possível porque quando o cartum troca a aparência do mundo físico pela ideia da forma, ele se coloca no mundo dos conceitos. Logo, por meio do realismo tradicional, o desenhista pode representar o mundo externo e, por meio do cartum, o mundo interno (MCCLOUD, 2005). Assim, saímos, dentro desse espectro, de uma linguagem mais complexa, realista, objetiva e específica para uma mais simples, icônica, subjetiva e universal.

Figura 28 - O grau de representação dos estilos de desenho



Fonte: McCloud (2005, p. 31)

Por isso, McCloud (2005) entende que se um artista quiser representar a beleza e a complexidade do mundo físico, deverá acrescentar traços de realismo à sua obra. Porém, se quiser enfatizar os conceitos em detrimento da aparência física, deverá omitir algumas coisas e buscar uma imagem mais simplificada e direta. Para o teórico, a atração dos leitores pela linguagem dos quadrinhos ocorre justamente por esse nível de abstração e universalização que engloba todos, ou seja, pela identificação e pela alta capacidade de representatividade.

Ao contrário do que se possa imaginar, essa simplificação não diminui a qualidade comunicativa ou sequer restringe as possibilidades de leitura. Na verdade, ela as amplia, pois quando ao abstrair a imagem por meio do cartum

não estamos só eliminando detalhes, mas nos concentrando em detalhes específicos. Ao reduzir uma imagem a seu 'significado' essencial, um artista pode ampliar esse significado de uma forma impossível pra arte realista [...] Cartum não é só um jeito de desenhar, é um modo de ver! A capacidade que o cartum tem de concentrar nossa atenção numa ideia é parte importante de seu poder especial tanto nos quadrinhos como no desenho em geral. (MCCLOUD, 2005, p. 30-31)

McCloud (2008) defende que, nos quadrinhos, o objetivo principal deve ser o de comunicar e que não adianta desenhar como Michelangelo e não construir uma história que comunique algo aos leitores, capaz de se conectar a eles (cf. figura 29).

Figura 29 - Diferentes estilos de desenho



Fonte: McCloud (2008, p. 26)

Ainda assim, também é possível notar a presença também de outros estilos ou tipos de desenho nas HQs, o que varia de artista para artista e de obra para obra. Assim, um desenhista pode produzir obras com desenhos mais realistas, estilizados ou caricatos ou optar por utilizar vários estilos de desenho em uma mesma obra, a depender de suas habilidades técnicas e seus objetivos (FRANCESCHI, 2022). Para McCloud (2008), técnicas de desenho clássico – como anatomia e perspectiva – podem contribuir para a qualidade do trabalho, contudo, nos quadrinhos, os personagens e objetos podem ser muito mais do que meras imagens bonitas. Eles devem comunicar com clareza, atendendo aos propósitos do texto.

2.1.5. Cores

Para McCloud (2005), o uso das cores nos quadrinhos está relacionado a questões que envolvem comércio e tecnologia. O autor mostra que as cores primárias RGB (*Red*: vermelho; *Green*: verde; *Blue*: azul) podem ser projetadas e combinadas, de forma a reproduzir as demais cores do espectro visíveis. Em pigmentos opacos, essas cores – agora em tons ciano, magenta e amarelo – podem se misturar e criar um efeito subtrativo, ou seja, a luz é eliminada. Esse efeito é utilizado em impressões. Acerca do uso das cores, o teórico afirma que se trata de um estilo ou preferência. Ele afirma que o uso das cores afeta a experiência de leitura, pois

em preto e branco as ideias por trás da arte são comunicadas de maneira mais direta, o significado transcende a forma. Em cores planas, as formas assumem mais significância, o mundo se torna um playground de forma e espaço. E, através de cores mais expressivas, os quadrinhos podem transmitir sensações que só a cor é capaz de proporcionar. (MCCLLOUD, 2005, p. 192)

Para o autor, vivemos em um mundo colorido e não preto em branco, logo as cores traduzem maior realidade. Contudo, vale ressaltar que a leitura dos quadrinhos é muito mais do que uma busca pela realidade, de forma que o preto e branco também tem o seu valor. Ainda

assim, o teórico destaca que, quando bem utilizadas, as cores podem contribuir para os quadrinhos, sendo mais do que uma parte dele, mas fazendo parte do seu todo. A depender da situação, as cores podem ser usadas de forma icônica para representar um personagem, expressar um estado de espírito, acrescentar ideia de profundidade, propor sensações ou ambientar o leitor. Para demonstrar o efeito da cor, trazemos um exemplo (cf. figura 30).

Figura 30 - Trecho da *graphic novel* “Os Azuis”, da Turma da Mônica



Fonte: Aplicativo Social Comics¹⁶

Esse é um trecho de uma famosa história da Turma da Mônica, chamada “Os Azuis”. Publicada em 1971, essa história traz uma espécie de “universo alternativo”. Nessa situação hipotética, a Mônica percebe que todas as outras pessoas são azuis, exceto ela. A garota então passa a sofrer discriminação e no final da história há uma interessante reflexão sobre a importância do respeito, pois a cor da pele não deve nunca ser fator de exclusão. De maneira bastante sensível e criativa, a história aborda a temática do racismo, à época ainda incipiente. Percebe-se como as cores, nesse caso, foram fundamentais para criar o efeito da história. Cabe ressaltar ainda que a indumentária dos personagens – inclusive suas cores – também os caracteriza, pois o vestuário faz parte da identificação deles.

¹⁶ Rede social disponível para assinantes em que podem ser lidas diversas histórias em quadrinhos.

2.1.6. Quadro, quadrinho ou vinheta

Para a construção do enredo, a técnica narrativa das HQs se constrói a partir de quadros, também chamados de quadrinhos ou vinhetas, que podem ou não ser contornados por uma linha (CIRNE, 1970). Segundo Eisner (1985), os quadrinhos são a decomposição em segmentos sequenciados da captura ou encapsulamento dos eventos que corroboram para o fluxo da narrativa, o que envolve (ou ao menos sugere) o movimento de imagens em um dado espaço. Para ele, os quadrinhos separam as cenas e os atos tal como a pontuação faz com o texto em prosa. Assim, o ritmo visual corresponde à dinâmica estrutural entre os quadros, capaz de criar um movimento entre as ações formais.

Como os quadrinhos são estáticos, vão ser recortes representativos de uma cena maior completa. Essa seleção precisa ser compreendida para a eficácia da comunicação. Logo, o artista sequencial precisa buscar um meio que leve o espectador ao reconhecimento dos elementos presentes. A leitura dos quadrinhos exige para si esse reconhecimento. Os eventos precisam estar dispostos em uma sequência de forma que as lacunas possam ser preenchidas mentalmente, pois o leitor será capaz de fornecer esses elementos intermediários a partir de suas experiências de mundo.

Logo, a representação da cena é selecionada arbitrariamente e “congelada”. É nessa escolha do que exatamente representar e como fazê-lo que a habilidade narrativa do artista vem à tona, uma vez que “a representação dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens dentro deles e a sua relação e associação com as outras imagens da sequência são a ‘gramática’ básica a partir da qual se constrói a narrativa” (EISNER, 1985, p. 39-40). Se a arte é “sequencial”, a ordem é indispensável para a constituição da história e os quadrinhos funcionam como meio ou dispositivo de controle, orientando o leitor. Observemos a tira a seguir, dividida em quatro quadros (cf. figura 31).

Figura 31 - Tira de Mafalda



Fonte: Site “Blog de Geografia”¹⁷

¹⁷ Disponível em <<https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/03/tirinha-da-mafalda-dicionario.html>> Acesso em 02 mai. 2023.

Na tira, Mafalda está brincando na biblioteca quando vê o seu pai entrando (primeiro quadro), abrindo e lendo algo em um dicionário (segundo quadro) e indo embora (terceiro quadro). Indignada, a menina repreende a atitude do pai: “Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso!” (quarto quadro). O humor da tira reside no fato da menina, pela sua pouca idade, não saber que um dicionário é, geralmente, um livro para consulta e não para ser lido de maneira contínua, como algumas obras de romances, por exemplo, que são organizadas em capítulos menores e sequenciais.

Os quadros das histórias, em geral, caracterizam-se por possuírem um alto grau de informatividade, mesclarem diferentes signos e condensarem uma série de elementos próprios da narrativa ao agrupar personagens, mostrar o espaço em que a ação se desenvolve e marcar um recorte temporal (RAMOS, 2007). Por isso, Acevedo (1990) afirma que as vinhetas são a unidade mínima de uma história em quadrinhos. Nessas narrativas, o quadro vai constituir “a representação por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento” (VERGUEIRO, 2004b, p. 35). O formato prototípico (o mais comum) para uma vinheta é o quadrado, porém essa escolha depende bastante da intenção do artista e do espaço físico utilizado para produzir a história (RAMOS, 2009).

Alguns autores, como McCloud (2005), acreditam que para a construção da narrativa sequencial é necessário haver mais de um quadro, pois não haveria uma sequência de um quadro só. Contudo, entendemos, como Ramos (2007), que mesmo um só quadro pode condensar uma narrativa e fornecer informações suficientes que nos permitem entender a história em um contínuo entre os momentos que o antecedem e o agora. Para exemplificar, trazemos a tira abaixo de autoria de Laerte (cf. figura 32).

Figura 32 - Tira de Laerte



Fonte: Site “Pinterest”¹⁸

Há um homem sentado em um banco e segurando livro, enquanto uma multidão o cerca. Embora a cena esteja condensada em um só quadro, infere-se que a ação da leitura teve início

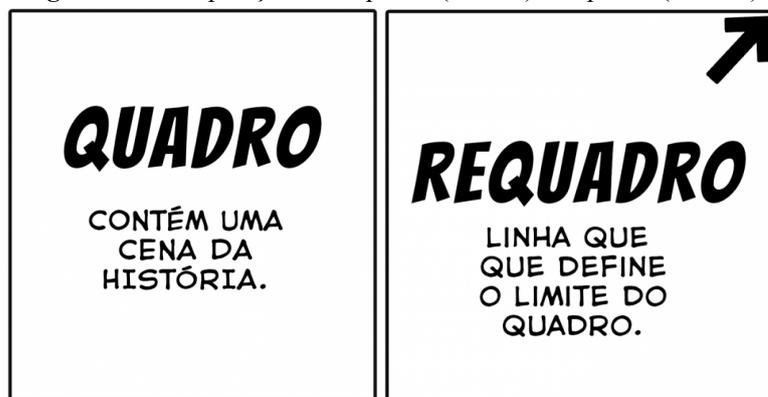
¹⁸ Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/166985098670980176/>> Acesso em: 25 mai. 2022.

antes da multidão ter se aproximado para interromper. O recurso das cores e o enquadramento dão um destaque, pois os personagens aparecem todos pintados de uma só cor e o homem ao centro aparece em cores, o que pode indicar que foi a leitura que o proporcionou sair de uma “mesmice”. Um homem anuncia no megafone: “Você está cercado de ignorantes! Saia desse livro com as mãos para cima!!”. A fala ratifica que a multidão é composta por ignorantes, o que tanto pode indicar pessoas néscias e incultas (sem acesso ao conhecimento) como rudes e grosseiras. A falta de conhecimento fica ainda mais notável pelo fato de o megafone estar segurado erroneamente. A sátira decorre da situação inusitada: o fato de o homem que está lendo ter sido retratado como se estivesse cometendo algum ato ilícito e criminoso. Ou seja, há uma crítica ao modo “perigoso” como a leitura (e o que ela simboliza: o acesso ao conhecimento) tem sido vista pela sociedade atual. O homem está errado por querer ter acesso ao conhecimento? Os valores estão invertidos e, infelizmente, assim caminha a humanidade.

2.1.7. Contorno, moldura ou requadro

As molduras, também chamadas de requadros ou contornos, são as bordas que estabelecem os limites de uma vinheta (RAMOS, 2009). De maneira análoga com as grandezas matemáticas, as vinhetas seriam a área, ou seja, o conteúdo de dentro e o contorno seria o perímetro, ou seja, o que cerca (cf. figura 33).

Figura 33 - Comparação entre quadro (interno) e requadro (externo)



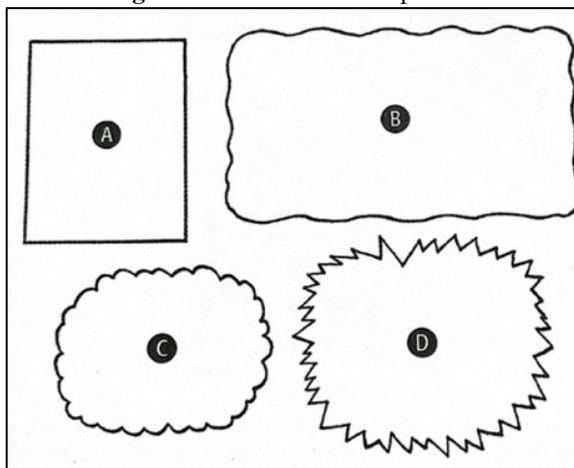
Fonte: Site “Nanquim”¹⁹

Para Eisner (1985), os requadros, cuja função primeira é a de moldura dentro da qual os objetos e as ações estão inseridos, podem ser usados como parte integrante da linguagem não-verbal da arte sequencial e apresentam uma linguagem própria. Embora não haja uma convenção, é comum que: (A) os requadros retangulares com traçado reto simulem as ações em

¹⁹ Disponível em <<https://nanquim.com.br/quadro-requadro-sarjeta/>> Acesso em 03 jun. 2023.

tempo presente; (B) os quadros com traços sinuosos ou (C) ondulados remetam a eventos do passado (*flashback*) ou do futuro (*flashforward*); (D) e os hieróglifos no traçado representem as emoções, os sons e os pensamentos (cf. figura 34).

Figura 34 - Formas dos quadros



Fonte: Eisner (1985, p. 44)

Nesses casos, Eisner (1985) afirma que os quadros funcionam como “contêiner”, pois o layout básico tradicional “contém” a informação e orienta a visão do leitor de modo primário, possuindo formatos e proporções rígidas. Ainda sobre os quadros, os formatos e o tratamento que quadros recebem podem levá-los a funcionar como um “recurso narrativo”, que é quando o formato (ou a ausência) do quadro é parte significativa da história, podendo expressar alguma coisa sobre o som ou mesmo o clima emocional, acrescentando ideias ilusórias.

O autor exemplifica com algumas situações em que: i) o traçado “denteado” pode sugerir uma ação emocional explosiva, o que pode expressar um estado de tensão relacionado à sonoridade áspera, o grito; ii) o quadro comprido pode reforçar a ilusão de altura e a posição de pequenos quadros pode imitar o movimento de queda; iii) o personagem pode romper com os limites teoricamente “invioláveis” do quadrinho, transmitindo a ilusão de força e ameaça, em uma ação desenfreada (cf. figura 35).

Figura 35 - Exemplos do quadro para expressar o estado emocional



Fonte: Eisner (1985, p. 48)

Os requadros também podem atuar como um “suporte estrutural”, quando, mais do que apenas contornos, sugerem dimensão (profundidade) e envolvem o leitor, explorando o espaço e o não-espaço (cf. figura 36). A ausência dos requadros geralmente implica espaço ilimitado e ambientação sugerida, uma vez que abrange o que não está visível, mas que tem sua existência reconhecida. Assim, a ausência do requadro pode servir para expressar espaço ilimitado, o que transmite uma sensação de serenidade que apoia a narrativa e contribui para sua atmosfera. Em outras situações o requadro pode funcionar como o próprio vão da forma, o que informa ao leitor que o personagem está confinado dentro de um ambiente. Já o requadro em forma de nuvem pode definir a imagem como um pensamento ou uma lembrança, o que não aconteceria com a ausência de um requadro ou com um requadro em um formato tradicional.

Figura 36 - Exemplos de requadro como suporte estrutural



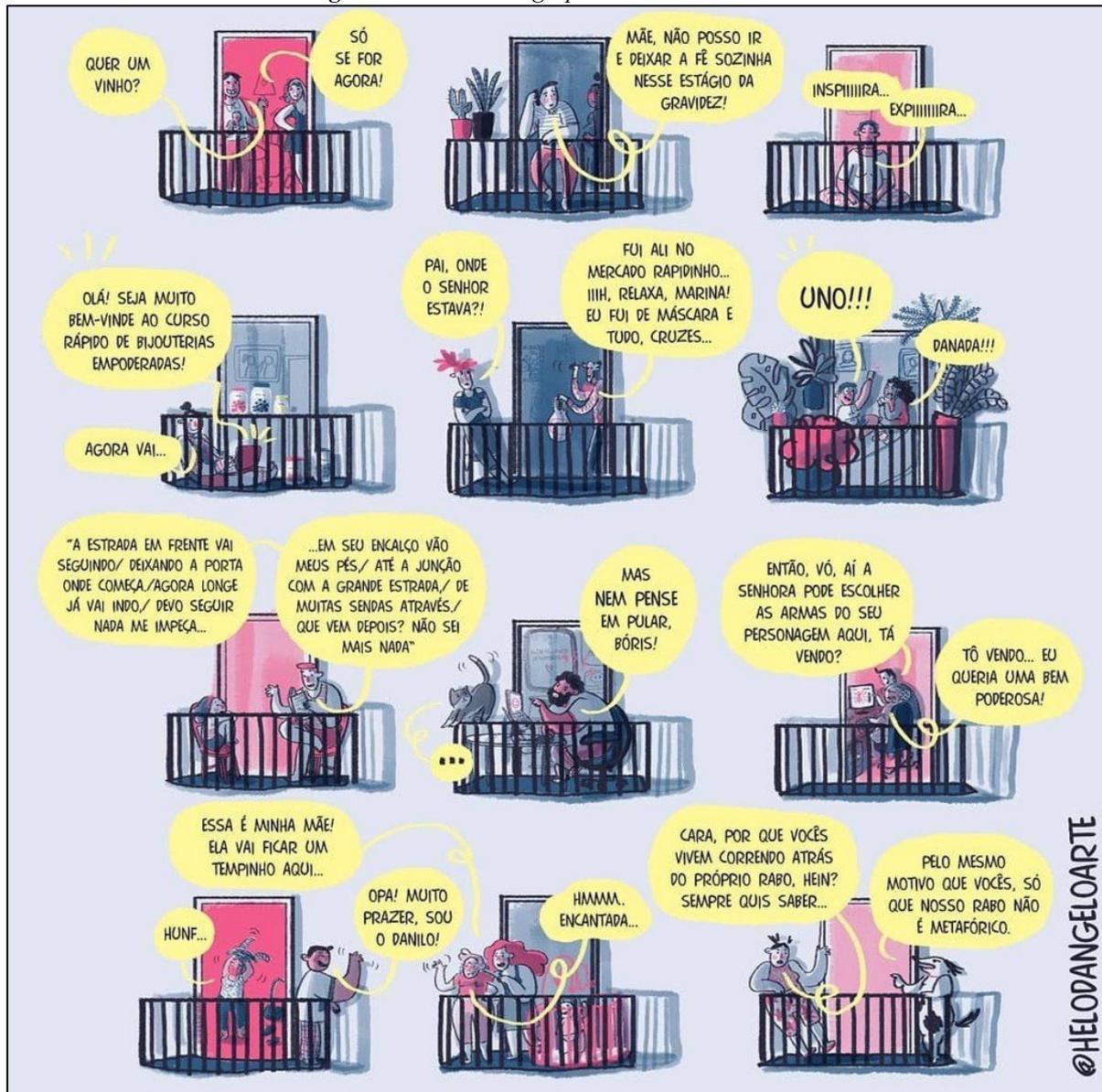
Fonte: Eisner (1985, p. 49)

Eisner (1985) mostra que tudo é fruto de um planejamento ditado pelo fluxo da ação a ser enquadrado. O formato mais prototípico desses requadros, isto é, o mais comumente reconhecível, é o retangular ou o quadrangular, embora possa assumir outros formatos a depender da intenção do artista e do espaço físico (RAMOS, 2007). As linhas que demarcam o contorno das imagens trazem também informações, como aponta Vergueiro (2004b) e não são “gaiolas” que aprisionam um conteúdo. Podem indicar ações ocorridas no momento presente e podem também indicar sonhos, pensamentos ou devaneios de algum personagem.

Vergueiro (2004b) também fala da possibilidade da ausência dos requadros, o que não traz nenhum prejuízo para a compreensão do texto. Mesmo sem a linha de contorno, o leitor

consegue subentender a passagem e divisão entre as cenas. A título de exemplificação, temos uma página da *graphic novel* *Isolamento* (cf. figura 37), de Helô Dangelo.

Figura 37 - Trecho da *graphic novel* “Isolamento”



Fonte: Site “Centro Cultural SP”²⁰

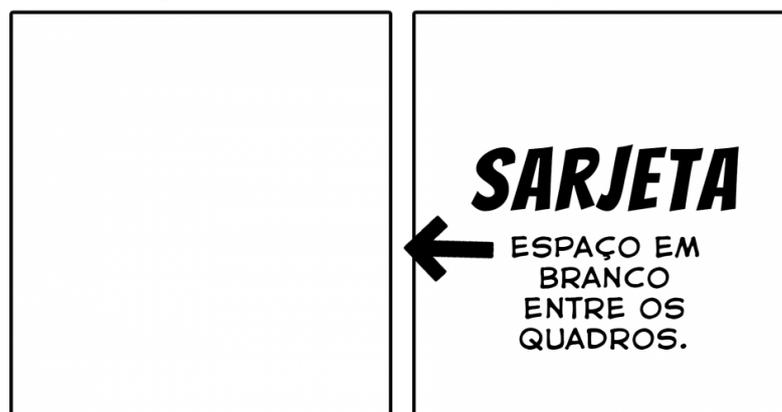
Com muita maestria, a autora ilustra a situação das pessoas confinadas durante a pandemia em um prédio com 12 apartamentos. As próprias varandas fazem o papel dos requadros e conseguimos entender a ordem pela tendência da leitura ocidental: ler de cima para baixo e da esquerda para a direita. Foi uma utilização criativa e a ausência da moldura não compromete a leitura.

²⁰ Disponível em <<http://centrocultural.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/capa-isolamento2.jpg>> Acesso em: 10 out. 2022.

2.1.8. Sarjeta, calha ou hiato

Como vimos, o movimento que direciona a leitura das HQs pode ocorrer por meio de cortes e pela diagramação feita por uma decupagem prévia, ou seja, pela divisão do roteiro em sequências e planos que ocupam áreas panorâmicas completas (horizontais ou verticais) ou divididas, formando os quadros. Segundo Postema (2018), a sarjeta, que também pode ser chamada de calha ou hiato, é o espaço vazio localizado entre os quadros (cf. figura 38).

Figura 38 - A sarjeta nas histórias em quadrinhos



Fonte: Site Nanquim²¹

McCloud (2005, p. 66) afirma que “é aqui, no limbo da sarjeta, que imaginação humana capta duas imagens distintas e as transforma em uma única ideia”. O autor sinaliza que mesmo que nada seja visto entre os quadros, pois os momentos foram dissociados em prol de um ritmo recortado, a experiência humana indica que alguma coisa deve ter acontecido lá, permitindo-nos conectar esses momentos e concluir uma realidade contínua e unificada. Portanto, defende o teórico, os quadrinhos, enquanto um meio de comunicação, usam a conclusão como agente capaz de propor à narrativa mudança, tempo e movimento, de forma que o público se torna um colaborador consciente e voluntário desse processo.

2.1.9. Elipse

No vácuo entre os quadros, é possível perceber a estratégia da omissão de uma informação que pode ser inferida pelo leitor: a elipse. Assim, cabe à imaginação dos leitores preencher as lacunas deixadas pelos vazios (POSTEMA, 2018). Sobre esse jogo tácito entre o dito e o não dito, McCloud (2005, p. 92-93), pontua que os quadrinhos

levam a gente para uma **dança silenciosa** do que é visto e não visto. O visível e o invisível. Esta dança é **exclusiva** dos quadrinhos. [...] Entre os quadros, acontece uma

²¹ Disponível em <<https://nanquim.com.br/quadro-requadro-sarjeta/>> Acesso em: 03 jun. 2023.

magia que só o quadrinho consegue criar. [...] Eu só posso mostrar o caminho. Não dá pra levar você aonde você não queira ir. Eu só posso fazer **pressuposições** a seu respeito e torcer para elas estarem certas... Assim como todos pressupomos que a vida é mais do que nossos olhos podem ver. Tudo o que peço a você é um pouco de fé... e um **mundo de imaginação**.

Mccloud (2008) lista seis formas para categorizar o modo como as transições entre os quadros ocorrem. A primeira é a transição de momento a momento, que traz uma decomposição dos movimentos, de forma detalhada. Assim, uma única ação é retratada em uma série de momentos, o que é útil para retardar uma ação, aumentar suspense, capturar pequenas mudanças e criar um efeito quase que “cinematográfico”. A segunda transição é de ação a ação, que foca em um único sujeito (como uma pessoa ou objeto) em uma série de ações. Nesse caso, o cartunista escolhe um momento por ação (geralmente os momentos mais importantes como o início e o fim), de forma a construir o ritmo da narrativa. A terceira transição é um tema para outro (ou de um sujeito para outro), que alterna os ângulos para dirigir a atenção do leitor, o que reflete na própria escolha do enquadramento, refletindo em uma mudança do ponto de vista do desenvolvimento de uma mesma cena.

A quarta transição é o salto de cena para cena, o que ajuda a contar uma história em extensões diferentes, em diferentes intervalos de tempo e em lugares variados. Geralmente vem acompanhado de um letreiro (legenda) para contextualizar o leitor. A quinta transição diz respeito ao salto de aspecto para aspecto, ou seja, um registro de vários detalhes da mesma cena ou ambiente. É usada para criar uma forte sensação de local e de estado de espírito. Por fim, a sexta transição, a *non-sequitur*, caracteriza-se pela aparente falta de sequência lógica, com uma série de imagens e/ou palavras desconexas e absurdas. É utilizada, sobretudo, para criação de quadrinhos experimentais. Mccloud (2008) mostra que a tendência dos quadrinhos americanos é de usarem mais as transições ação-para-ação, tema-para-tema e cena-para-cena, pois ajudam a mover o enredo e a esclarecer os fatos de uma cena: quem faz o quê, onde isso é feito e como é feito. Já as transições momento-para-momento e aspecto-para-aspecto ajudam a esclarecer a natureza de uma ação, ideia ou estado de espírito, funcionando bastante em histórias repletas de nuances ou de viés emocional.

Ramos (2013) também teoriza sobre a leitura oculta que há nos quadrinhos, isto é, os processos que são ativados para a produção de sentidos. Consoante suas afirmações, “a linguagem dos quadrinhos é, por si só, ancorada nisto que estamos chamando de leitura oculta. A passagem entre um quadrinho e outro exige do leitor a inferência de que houve um corte na ação, tanto de tempo quanto de espaço” (p. 108). Esse corte entre as ações são, para o autor, a

mola propulsora que ajuda a construir a narrativa nas histórias em quadrinhos. Para exemplificar, trazemos a tira abaixo (cf. figura 39).

Figura 39 - Tira da Dona Anésia



Fonte: Leite (2021, p. 41)

Nessa tira, de autoria de Will Leite, temos um diálogo entre duas senhoras, Dona Anésia, conhecida pelas suas críticas ácidas, e sua colega Dolores. As duas estão sentadas à mesa bebendo algo em uma xícara. No primeiro quadro, Dolores fala: “Eu tenho uma prima que me disse outro dia que estava com ‘pobrema no stombo’”. A expressão “pobrema no stombo” está entre aspas por se tratar de um desvio à norma padrão e foi grafada da mesma forma como foi pronunciada pela prima de Dolores. Dona Anésia pergunta o que é “estombo” e a amiga responde: “Ela quis dizer estômago. Eu ri tanto”. No terceiro quadro, Dona Anésia, com braços cruzados e olhos semicerrados, fala em tom de reprovação: “Sua prima com problemas estomacais e você rindo dela?”. Entre esses quadros (primeiro → segundo → terceiro) há um espaço (sarjeta) em que a transição ocorre de sujeito-para-sujeito, uma vez que a cena se trata de uma conversa. A passagem para o quarto quadro marca uma mudança aspecto-para-aspecto, pois esse recorte não apresenta linguagem verbal, mas traz em close-up a imagem de Dolores, que leva a mão à boca simbolizando um ar de perplexidade. Ou seja, essa transição marca um estado de espírito triste e até a cor atrás da personagem mostra essa nova nuance emocional.

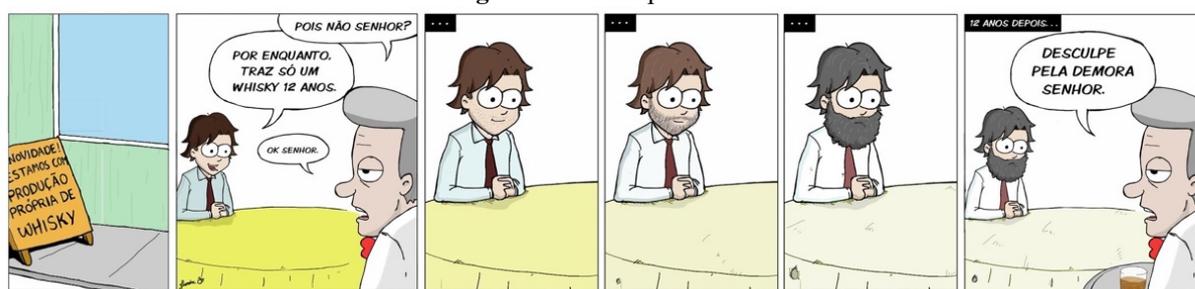
No último quadro, aparece uma terceira pessoa falando ao telefone: “Oi, prima! Meu ‘stombo’ tá melhor. Não precisava se preocupar”. Logo, enquanto leitores, precisamos inferir os cortes que houve entre as ações. Após a fala de Dona Anésia, provavelmente Dolores pôde refletir melhor sobre o preconceito linguístico que havia cometido (que foi superior à empatia pela situação da prima) e, assim, resolveu depois (salto cena-para-cena) fazer o telefonema para perguntar se a prima estava melhor. É uma leitura oculta, pois não aparece no texto. Assim, a sequência narrativa é dividida em fragmentos que requerem do leitor a capacidade de fazer inferências de situações não explícitas, preenchendo os hiatos entre os quadros.

2.1.10. Tempo

Outro aspecto importante para a construção das histórias em quadrinhos é o tratamento do “tempo” (time), um elemento estrutural essencial para a organização da própria vida humana. As falas dos personagens, bem como as ações e os fenômenos distribuídos nos quadros corroboram para a medição do tempo presumivelmente gasto. Assim, a sequência das cenas divididas em quadrinhos ajuda a delimitar, de modo aproximado, a passagem temporal. A quantidade desses quadrinhos (bem como o tamanho e o formato deles) também contribui para essa compreensão. Além disso, elementos reconhecíveis (como o Sol, a Lua, um relógio ou mesmo uma torneira pingando) podem sugerir o tempo transcorrido nas ações (EISNER, 1985).

Contudo, essa não é a única possibilidade, porque, pelo viés artístico envolvido, não se trata necessariamente do tempo cronológico, mas da apreensão e da percepção do tempo, o que recebe o nome de *timing*. De maneira hábil, elementos temporais podem direcionar o leitor para uma mensagem ou uma emoção específica. Sendo assim, a capacidade de expressão do tempo nos quadrinhos é decisiva no que diz respeito ao sucesso da narrativa visual, uma vez que essa dimensão da compreensão humana nos permite reconhecer e compartilhar a forma como o ser humano experencia o mundo (EISNER, 1985). O ritmo também vai sendo construído ao decorrer da história e, como exemplo, trazemos a tira abaixo (cf. figura 40).

Figura 40 - Exemplo de tira



Fonte: Site “Blog Nois tira mesmo”²²

No primeiro quadro, aparece uma placa em que está escrito “Novidade! Estamos com produção própria de whisky”. No segundo quadro, o garçom pergunta o que o cliente vai querer e este pede um whisky 12 anos. O terceiro, o quarto e o quinto quadrinho não apresentam falas, apenas um letreiro com reticências para sugerir um tempo de espera. Alguns elementos vão mudando ao longo da história, como a cor da mesa, que vai desbotando, e a barba do homem, pois ele está ficando mais velho. O último quadro mostra o garçom trazendo o whisky 12 anos

²²Disponível em <<https://noistiramesmo.wordpress.com/2014/11/04/whisky-12-anos-2/>> Acesso em: 01 jun. 2023.

depois, como o letreiro ratifica, e pedindo desculpas pela demora. Nesse caso, a hipérbole da situação (esperar 12 anos pela bebida) configura o humor do texto.

2.1.11. Personagens

Os personagens são fundamentais para a construção da ação da narrativa. Ramos (2007) afirma que eles são como bússolas na trama, pois servem de referência para orientar o leitor sobre o rumo da história, já que parte dos elementos da ação é transmitida por eles. Teorizando sobre o assunto, McCloud (2008) sugere que um bom personagem de quadrinhos precisa de três qualidades imprescindíveis: uma vida interior (uma história, uma visão de mundo e desenhos únicos), uma distinção visual (um corpo, um rosto e uma vestimenta distinta) e traços expressivos (traços de fala e de comportamento associados com o personagem).

Por isso, muitas histórias produzidas pela indústria de consumo apresentam séries de histórias com personagem fixos e caricatos, com características (físicas e de personalidade) reconhecíveis pelo leitor. Enquanto veículo de comunicação em massa, os quadrinhos se valem desses estereótipos para as caracterizações dos personagens, o que facilita no processo de identificação e no acompanhamento das histórias (VERGUEIRO, 2004b). Para ilustrar, trouxemos abaixo uma fotografia (cf. figura 41) da entrada de uma exposição que ocorreu em 2019, no MIS (Museu da Imagem e do Som), em São Paulo. A mostra, intitulada “Quadrinhos”, homenageou produções do Brasil e do restante do mundo.

Figura 41 - Mural da exposição "Quadrinhos", em São Paulo



Fonte: Site “O Barquinho Cultural”²³

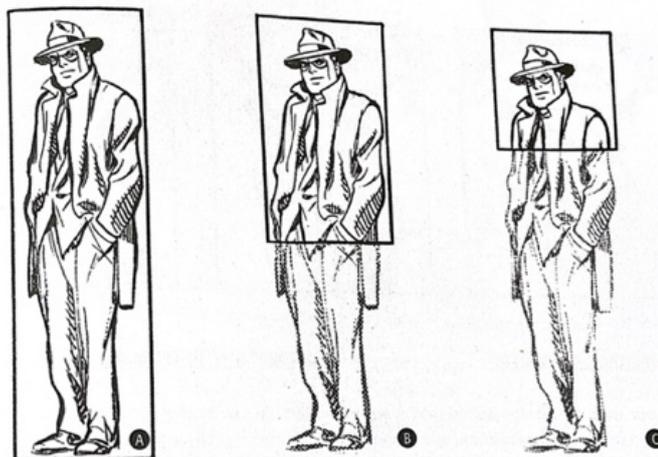
²³ Disponível em: <<https://obarquinhocultural.com/2018/11/16/quadrinhos-uma-exposicao-que-traz-interatividade-e-informacao-sobre-a-nona-arte-no-mundo/>> Acesso em: 14 de maio. 2023.

Dentre os diversos personagens retratados, estão Yellow Kid, Mafalda, Hagar, Garfield, Gato Félix, Calvin, Mônica e sua “turma” (Magali, Cebolinha, Cascão, Anjinho), Luluzinha, Tintim, Menino Maluquinho, Dona Anésia, Gasparzinho, Astroboy, Riquinho, Recruta Zero, Sargento Tainha, Hulk, Mulher-Maravilha, Superman, Capitão América, Homem-aranha, Pato Donald, Mickey e Minnie.

2.1.12. Enquadramento e planos

Nos quadrinhos, diz Eisner (1985), há uma busca de “congelar” um segmento que se trata, em uma situação real, de um fluxo ininterrupto de ação, ao que se dá o nome de enquadramento ou encapsulamento. O autor dá o exemplo do enquadramento de uma figura humana, mostrando três situações distintas em que isso pode ser feito: figura inteira, média e close-up (cf. figura 42). A primeira não requer nenhuma sutileza de percepção, a segunda pede por uma complementação e a terceira necessita do campo da suposição e da dedução a partir da memória e da experiência. Isso porque, quando há poucas informações, a leitura exige certos pressupostos que podem ser preenchidos por experiências prévias dos leitores ou pela própria narrativa, caso já tenha aparecido antes.

Figura 42 - Tipos de enquadramento



Fonte: Eisner (1985, p. 43)

Acevedo (1990) também trata sobre o enquadramento, ao falar sobre os planos que podem compô-lo. O plano geral (ou panorâmico) é amplo e tem um foco mais aberto, mostrando onde a cena se desenvolve. Serve, principalmente, para ambientar o leitor e situá-lo quanto ao local e/ou período histórico da ação. Por sua vez, o plano total (ou de conjunto) tem amplitude menor e um foco mais fechado, mostrando menos do cenário e trazendo o personagem de corpo inteiro. O plano americano e o plano médio também focalizam nos personagens, por isso são

muito utilizados para cenas de diálogo, embora essa não seja uma obrigatoriedade. Enquanto o primeiro apresenta o personagem do joelho para cima, o segundo o faz da cintura para cima. O personagem pode ainda ser trazido em primeiro plano, do ombro para cima, para destacar suas expressões faciais. Por fim, o plano de detalhe (ou *close-up*) chama a atenção para os pormenores da cena. A seguir trouxemos alguns exemplos para ilustrar (cf. figura 43).

Figura 43 - Trechos da *graphic novel* “Arlindo”



Fonte: Souza (2022, adaptado)

O exemplo traz recortes selecionados da *graphic novel* *Arlindo*, da autora potiguar Luiza de Souza, mais conhecida como Ilustralu. É válido reforçar a importância da escolha dos planos para o enquadramento alinhado às propostas da narrativa. McCloud (2008) compara a escolha do enquadramento nos quadrinhos com a escolha dos ângulos da câmera em uma fotografia ou filmagem, pois entende que é um artifício em que o leitor é conduzido ao ponto desejado. São conceitos usados, inclusive, por ambas as artes, cada uma com suas particularidades.

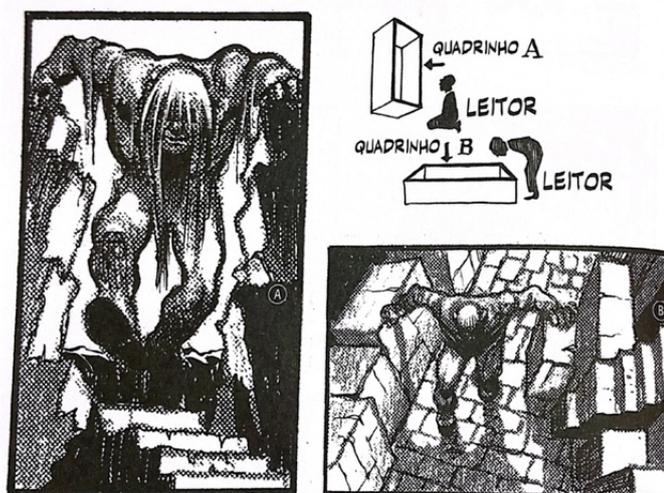
2.1.13. Perspectiva e ângulos de visão

A perspectiva assumida e a disposição de todos os elementos são organizadas em função do fluxo da narrativa e das convenções-padrão de leitura. Após isso, há o cuidado com o tom,

a emoção e o timing. Para o cartunista, são secundários no processo fatores como a decoração ou a inovação no arranjo. Eisner compara e diz que o quadrinho funciona tal qual um palco, pois controla o ponto de vista do leitor e direciona o que se apresenta.

Nesse sentido, a perspectiva deve ter o objetivo de “manipular a orientação do leitor para um propósito que esteja de acordo com o plano narrativo do autor” (EISNER, 1985, p. 92). Talvez a palavra “manipulação” tenha uma carga semântica negativa, mas o que Eisner demonstra com isso é que existe um trabalho empreendido para que o leitor possa compreender aquilo que o artista quer que ele compreenda. A perspectiva, por exemplo, é útil para fazer com que o leitor possa saber onde estão os elementos de uma ação dramática em relação uns aos outros. Do mesmo modo, sua posição de espectador influencia a sua reação, o que conduz à produção de estados emocionais variados, como distanciamento, envolvimento, pequenez, medo, encurralamento, entre outros. Para exemplificar isso, Eisner (1985) traz um exemplo em que a posição é escolhida previamente para atingir finalidades específicas (cf. figura 44). Nesse exemplo, Eisner mostra que em (A) o formato oblongo do quadrinho, combinado com uma perspectiva de um ponto de vista baixo, acaba evocando nos leitores uma sensação de ameaça, enquanto em (B) a mesma cena vista de cima em um quadrinho largo provoca a sensação de distanciamento, pois o leitor sente que tem mais espaço para sua locomoção e que ele está “acima” da situação, gerando pouco envolvimento ou sensação de ameaça.

Figura 44 - Exemplo do uso da perspectiva



Fonte: Eisner (1985, p. 92)

Esses elementos podem ser relacionados aos conceitos trazidos por Vergueiro (2014b, p. 43-44) sobre os três tipos de “ângulos de visão”. No ângulo de visão médio, a cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor. É a utilização mais comum, normalmente indicando cenas de ação lenta. No ângulo de visão superior (*plongé* ou picado), a

ação é enfocada de cima para baixo. Esse ângulo de visão normalmente permite que os personagens sejam diminuídos, quase que encurralados pelo meio ou pelas adversidades da cena. São utilizados em momentos de grande tensão, ou seja, quando o autor deseja causar suspense. Já no ângulo de visão inferior (*contre-plongé* ou contrapicado), a ação é vista de baixo para cima. De modo geral, é utilizado para enaltecer, engrandecer ou tornar a figura retratada mais forte do que ela realmente é.

Isso tudo mostra a subjetividade do texto quadrinístico e como o processo de criação dele é pensado com fins específicos. O texto literário, poético, também assume perspectivas, porque são óticas pessoais. De maneira análoga, poderíamos comparar ao famoso romance da estética realista “Dom Casmurro”, publicado pela primeira vez em 1899. Nesse clássico da literatura brasileira, imortalizado por Machado de Assis, temos um narrador em primeira pessoa que participa da história como um dos personagens principais. Assim, Bentinho narra os acontecimentos sob seu ponto de vista e seu campo de visão é parcial, limitado. Afinal, ele só pode contar o que viveu, pensou, sentiu, imaginou ou soube pelo relato de outrem. Ele não tem como ter acesso a todos os fatos nem tampouco a todos os sentimentos e pensamentos dos demais personagens envolvidos no enredo. Sua visão dos fatos é subjetiva, pois parte do que conta está sujeita a uma interpretação pessoal. Assim, estamos sob a perspectiva de Bentinho e não de sua esposa, Capitu, o que enquanto leitores nos coloca em uma determinada posição na história. Somos levados a crer que houve traição conjugal da jovem com o melhor amigo do seu marido, Escobar. Contudo, não há como precisar essa informação.

2.1.14. Anatomia do rosto e do corpo

Eisner (1985) também traz importantes considerações sobre anatomia expressiva e afirma que “a imagem mais universal com que o artista sequencial tem de lidar é a forma humana” (1985, p. 103). Ele coloca que o corpo humano, com toda a estilização de sua forma, isto é, com suas posturas e seus gestos que são codificados e traduzem emoções, acaba por formar um vocabulário não formal. O que o autor traz aqui é a reflexão de que a linguagem corporal (gestual e facial) tem códigos próprios que podem ser compreendidos culturalmente e que, portanto, podem por meio da imagem ser habilidosamente retratados para, assim, evocar lembranças e reconhecimentos sobre emoções as mais diversas. Isso é reflexo da memória comum, coletiva, fruto da nossa experiência enquanto seres humanos. Esse “dicionário” de gestos humanos é o que norteia o trabalho na arte dos quadrinhos, pois o artista desenha com base nesse conhecimento empírico para construir com base nesse inventário de gestos que são

compreensíveis aos olhos do leitor. Em um exemplo, Eisner (1985) mostra alguns exemplos dos milhares de gestos possíveis que podem ser imediatamente reconhecidos e que acompanham as posturas humanas (cf. figura 45). Nas narrativas, os gestos são reconhecíveis de forma quase que idiomática por uma região ou cultura e são representados de modo sutil, limitado a um conjunto restrito de movimentos que expressam um significado pretendido.

Figura 45 - Exemplos de gestos reconhecíveis



Fonte: Eisner (1985, p. 107)

Assim como o corpo, a anatomia do rosto é importante para a construção linguística das narrativas sequenciais. O reflexo muscular (contorção) do rosto, como por exemplo das sobrancelhas, lábios, mandíbulas e pálpebras, pode sinalizar respostas a emoções interiores. Eisner (1985) diz que esses elementos revelam emoções e atos como um “advérbio da postura ou gesto do corpo” (p. 114). O autor traz alguns exemplos para demonstrar o efeito de um conjunto conhecido de expressões faciais sobre alguns enunciados (cf. figura 46).

Figura 46 - Exemplos da anatomia do rosto



Fonte: Eisner (1985, p. 113, adaptado)

Dessa forma, percebe-se que expressões faciais funcionam como vocabulário próprio. Assim, a linguagem facial modifica o tom da mensagem, acrescenta à história uma nova nuance, um novo modo ou circunstância, tal como o advérbio o faz (EISNER, 1985). Não é só o que se diz, mas o “modo” como se diz.

2.1.15. Movimento, postura e linhas (ou figuras) cinéticas

Segundo Eisner (1985), o ritmo visual corresponde à dinâmica estrutural entre os quadros, capaz de criar um movimento (que não é físico como a arte cinética, mas sim um movimento aparente) e ações formais. O teórico define os quadrinhos como a decomposição em segmentos sequenciados da captura ou encapsulamento dos eventos que corroboram para o fluxo da narrativa, o que envolve (ou ao menos sugere) o movimento de imagens em um dado espaço. Uma vez que não há um movimento físico, como sucede nos quadros cinematográficos, é necessário promover uma compreensibilidade.

Comparado ao cinema que expressa ideias e emoções com centenas de imagens exibidas numa sequência fluida com velocidade que pode emular o movimento real, os quadrinhos possuem um número limitado de imagens que deve simular essas construções, o que requer do quadrinista habilidade de técnicas de execução de linha e estilo para representar as cenas. Do leitor, por sua vez, espera-se a habilidade de interpretação e reconstrução desses elementos. A respeito dessas duas linguagens, McCloud (2005) pondera que a diferença basilar é que no caso dos filmes existe uma sequência temporal, mas eles não são espacialmente justapostos como os quadrinhos. Sendo assim, cada quadro de um filme é projetado no mesmo espaço, ou seja, na tela. Já nos quadrinhos, os espaços ocupados são diferentes, de forma que “o espaço é pros quadrinhos o que o tempo é pro filme” (MCCLLOUD, 2005, p. 7).

A postura, por sua vez, é entendida como “um movimento selecionado de uma sequência de movimentos relativos a uma única ação” (EISNER, 1985, p. 107). Assim, em um fluxo de movimentos, uma postura é “congelada” e selecionada para contar um segmento de uma história, o que fornece ao leitor informações suficientes para presumir toda uma sequência de posturas intermediárias, isto é, que ocorrem antes e depois do evento retratado, compondo a coreografia. Por isso, percebe-se que “a história em quadrinhos carece de movimento, mas o sugere. É o leitor que lhe dá movimento e continuidade, em sua imaginação” (ACEVEDO, 1990, p. 72). Afinal, o artista tem a ciência “de que o espectador sabe (e pode completar com a imaginação) que não poderia haver nenhuma outra série de posturas possíveis para chegar a este ponto” (EISNER, 1985, p. 108). A seleção de quais e quantas posturas serão retratadas é

uma decisão do artista, inteiramente conectada ao tempo e à emoção que a narrativa se propõe a construir. Em um exemplo, Eisner (1985) mostra que de uma série de oito movimentos diferentes que compreendem uma única ação de cerca de 30 segundos o autor “congela” uma postura representativa (cf. figura 47).

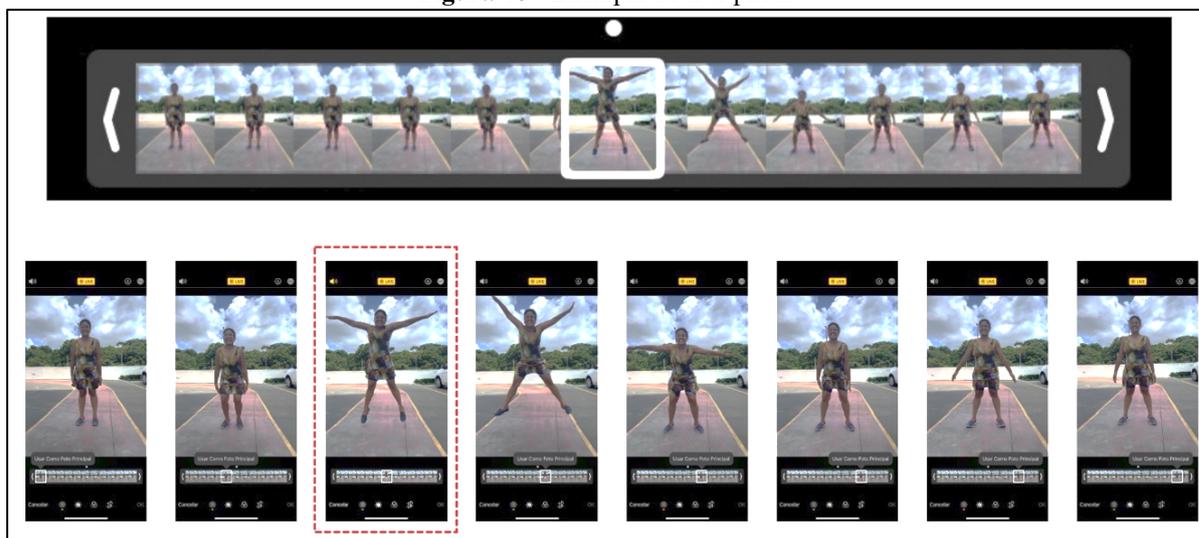
Figura 47 - Exemplo da seleção de um movimento



Fonte: Eisner (1985, p. 109)

Podemos comparar isso com a função “live photos” dos iPhones. Com essa função ativada, o celular consegue registrar o que acontece um segundo e meio antes e depois que usuário clica no obturador para tirar a foto. Ou seja, em uma série de movimentos é possível escolher o mais representativo. Se uma pessoa vai fazer um exercício de polichinelo, por exemplo, deduzimos que ela esteve com as pernas fechadas e os braços abaixados, rente ao corpo. Depois, flexionou o joelho para ganhar impulso. Ao pular, abriu os braços e as pernas (momento mais representativo) e aos poucos foi voltando à posição original (cf. figura 48). Usar exemplos assim, em sala de aula, pode fazer com que os alunos consigam visualizar melhor, pois traz para situações mais corriqueiras.

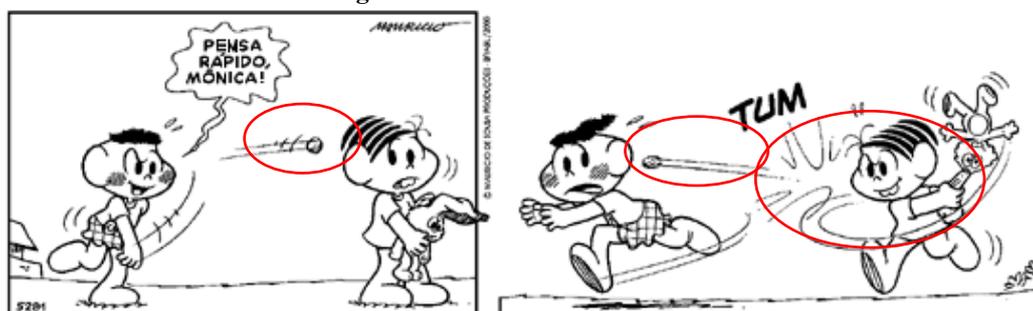
Figura 48 - Exemplo de live photo



Fonte: Acervo pessoal (2022)

Em algumas situações, faz-se necessário criar estratégias para promover a ideia de movimento. Como vimos, o próprio corpo do personagem pode fazê-lo. Outro recurso utilizado são as linhas ou figuras cinéticas. Elas são usadas para sugerir mobilidade e podem, consoante Vergueiro (2004b), indicar, por exemplo, trajetória linear, oscilação ou impacto. Acevedo (1990) afirma que os riscos e traços podem representar a trajetória de um objeto ou de um personagem, causando a sensação de que houve um movimento. Como exemplo, trazemos a tira abaixo (cf. figura 49), em que a bola faz um movimento em direção à Mônica no primeiro quadro (esquerda para a direita) e de volta para o Cascão no segundo quadro (direita para a esquerda), após a Mônica ter batido na bola com o seu coelho de pelúcia Sansão, fazendo um movimento circular. Os movimentos são sugeridos pelas linhas cinéticas, que circulamos em vermelho para destacar.

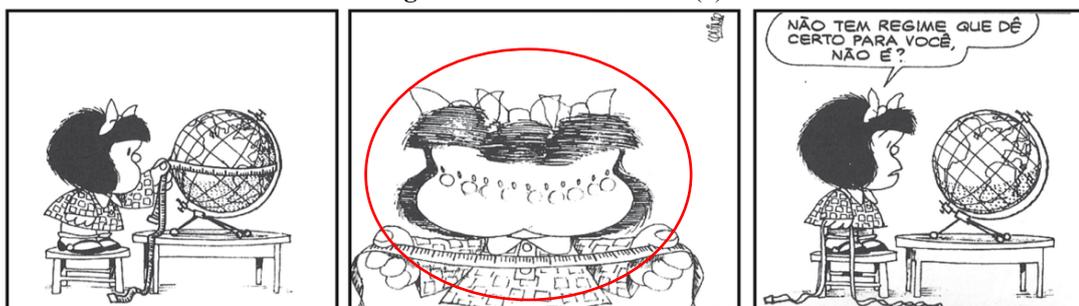
Figura 49 - Tira da Turma da Mônica



Fonte: Tarino (2011, adaptado)²⁴

Ramos (2007) fala em outras possibilidades para indicar o movimento, como desenhar o personagem ou parte de seu corpo mais de uma vez. Abaixo, trazemos uma tira com a personagem Mafalda para ilustrar essa situação (cf. figura 50). Mais uma vez, destacamos com um círculo vermelho para enfatizar.

Figura 50 - Tira da Mafalda (2)



Fonte: Site "Blog de Geografia"²⁵

²⁴ TARINO, Sonia. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar.** Disponível em <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20SONIA%20TANINO.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2023.

²⁵ Disponível em <<https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/03/tirinha-da-mafalda-dicionario.html>> Acesso em: 20 mai. 2023.

No primeiro quadro, Mafalda aparece com uma fita métrica, enquanto mede um globo terrestre. No segundo quadro, o rosto da menina aparece desenhado várias vezes para dar a sensação de que ela olhou de um lado para outro a fita métrica, observando-a meticulosamente. No terceiro e último quadro, a menina sentenciou: “não tem regime que dê certo para você, não é?”. O humor da tira reside na polissemia da palavra regime. Possivelmente, a garota pensou na palavra “regime” relacionando-a à dieta, algo que serve para emagrecer e, conseqüentemente, para perder medidas. Isso justificaria o uso da fita métrica. Contudo, ao pensar no sentido de regime voltado para os países, tem-se a ideia de regimento ou de conjunto de regras e políticas públicas adotadas, como o regime capitalista e o regime socialista, por exemplo. De forma sarcástica e bem-humorada, o autor mostra que não tem “regime” que funcione, pois todos os métodos adotados tiveram e têm suas falhas.

2.1.16. Balões de fala ou pensamento

Segundo Franscechi (2022), os diálogos podem vir de forma livre, inseridos abaixo ou acima da vinheta (prática adotada pelos pioneiros na produção dos quadrinhos), ou vir inseridos livremente dentro da vinheta. Contudo, é mais frequente nas atuais obras quadrinísticas que o diálogo venha inserido na vinheta dentro dos balões, ajudando também a marcar o tempo e a seqüência das ações. Esse famoso formato recebeu o nome de “fumetti” pelos italianos, que significa “fumacinha” (CAGNIN, 1975). Sendo assim, os balões ajudam na construção do discurso expresso (fala) ou imaginado (pensamento) e são um importante recurso na construção da linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2007). Apontam para quem produz o discurso por meio do que pode ser chamado de um *rabicho* (ACEVEDO, 1990; EGUTI, 2001; VERGUEIRO, 2004b) ou *apêndice* (CAGNIN, 1975), presente na grande maioria dos casos (cf. figura 51).

Figura 51 - Estrutura do balão



Fonte: Site “Nanquim”²⁶

²⁶ Disponível em <<https://nanquim.com.br/baloes/>> Acesso em: 04 de mar. 2023.

De acordo com Cirne (1970), o balão possui, na maioria das vezes, formato ligeiramente circular ou retangular e é responsável por solidificar a palavra, o sonho e o fôlego, permitindo que os leitores tenham uma visualização espacial do som. Segundo o teórico, o recurso começou a se popularizar nas HQs por volta de 1900, embora haja registros de que já aparecera há muito tempo em outras manifestações artísticas na pré-história (as tapeçarias de Bayeux), na proto-história (as imagens de Espinal e criações de Rudolphe Töpffer, Wilhelm Busch etc) e na Idade Medieval (a xilogravura “Le bois protat”, datada de 1370). Mais do que uma questão estrutural,

o balão pode, igualmente, ultrapassar a sua realidade específica, tornando-se um elemento estrutural, abandonando as palavras dos personagens para ir contornar o próprio quadro [...] Do mesmo modo, extrapola-se em múltiplas direções, fundindo-se em novas formas que se distanciam do balão primitivo [...] Há também os autores que preferem não utilizá-lo: seja por dispensarem o texto, seja simplesmente por procurarem uma linguagem mais direta (CIRNE, 1970, p. 21)

Ramos (2009) afirma que o continente pode adquirir diversos formatos e que cada um dele possui uma carga semântica e expressiva própria. Logo, a chave para entender os diferentes sentidos do balão, segundo o autor, está na linha que contorna o balão. Cagnin (1975 *apud* RAMOS, 2007) exemplifica alguns tipos de balão e seus possíveis significados:

- balão-fala (com traçado contínuo, reto ou curvilíneo, para indicar a fala);
- balão-pensamento (com formato de nuvem, tem contorno ondulado e apêndice formado por bolhas, indicando pensamento);
- balão-cochicho (com linha pontilhada, indica tom de voz baixo);
- balão-berro (com extremidades para fora, como uma explosão, sugere tom de voz alto);
- balão-trêmulo (com linhas tortas, sugere medo ou voz assustadora);
- balão-de-linhas-quebradas (com aparência de faísca, indica fala vinda de aparelhos eletrônicos);
- balão-vibrado (indica voz tremida);
- balão-glacial (parece gelo derretendo, podendo indicar desprezo ou choro);
- balão-unísono (reúne a fala de vários personagens);
- balão-zero (quando não há contorno no balão, sendo indicado apenas por um apêndice ou nem isso);
- balão-intercalado (quando há a interrupção de um interlocutor);
- balão-mudo (quando não contém fala).

O autor também fala em “balão-duplo” sugerindo dois momentos de fala, mas optamos pela terminologia de Ramos (2007) de um balão-composto. Isso porque o termo balão-duplo sugere que há dois momentos de fala, mas na prática pode haver três, quatro ou até mais sequências da fala do mesmo personagem. Por isso, o nome “balão-composto” é usado para sinalizar quando há múltiplos momentos de manifestação verbal. Eguti (2001 *apud* RAMOS, 2007) acrescenta também outras categorias. São elas:

- balão-sonho: quando o balão é preenchido por uma imagem de sonho;
- balão de apêndice cortado: quando a voz do emissor não aparece no quadro, ou seja, o apêndice aponta para alguém que não está aparecendo explicitamente no desenho;
- balão-especial: quando assume um formato de um desenho, por exemplo, de um coração.

Para exemplificar os tipos de balões mencionados, compilamos alguns exemplos trazidos por Ramos (2007) em sua pesquisa (cf. figura 52). Para o teórico, elencar as formas distintas de balão, mesmo com novos levantamentos, dificilmente definirá a pluralidade de possibilidades, sobretudo hoje com os novos recursos tecnológicos. Sendo assim, os balões são elementos de alta recursividade e contribuem bastante na construção das histórias.

Figura 52 - Exemplos dos tipos de balões



Fonte: Ramos (2017, adaptado)

2.1.17. Onomatopeias

Para Didier Quella-Guyot (1994), as onomatopeias nos quadrinhos são uma tentativa de “figuralidade do sonoro”, por meio da qual os autores possibilitam que o texto seja “visto”, “lido” e “ouvido”, simultaneamente. Nesse mesmo sentido, Cirne (1970) define as onomatopeias como recursos sonoros e, sobretudo, visuais, pois se constituem como expressões gráficas que se configuram enquanto signos previamente codificados pelo contínuo uso. Em sua pesquisa, o autor observou representações diversas, a exemplo de: Bam (tiro de revólver/batida); Crash/Crack (objeto de vidro ou madeira sendo quebrado); Blam (porta ou janela fechando/batida de automóvel); Zuum (velocidade/voo); Click (interruptor sendo ligado ou desligado); Buum (explosão); Z (sono/ronco); Pou/Kpow (soco/queda); Chomp (mastigação) etc. Assim, o ruído pode “tomar todo o quadro, invadindo, se preciso, os quadros vizinhos: sua área semântica subordina-se ao espaço gráfico da página, criando zonas icônicas e indexicais de consumo rápido e fácil” (CIRNE, 1970, p. 26). Trazemos o exemplo abaixo (cf. figura 53), para mostrar como as onomatopeias (que destacamos com um círculo vermelho) contribuíram na construção dos sentidos e a crítica social.



Fonte: Site “Docplayer”²⁷.

No primeiro quadro, Felipe está sentado com uma revista aberta, o que sugere que ele estava lendo, e Mafalda está sentada assistindo à televisão. Ele pergunta à Mafalda: “Você leu isso? Aqui diz que a TV é um veículo de cultura”. A garota vira o rosto em direção a ele e se certifica: “Um veículo de cultura?”, ao que o garoto, olhando para a revista, ratifica: “Ahã”. No terceiro quadro, as onomatopeias que vêm da televisão sugerem tiros e agressões. Ambos os personagens ficam com olhos arregalados e cabelos ouriçados, o que sugere susto. A menina dá um “pulo” e fica suspensa no ar, tamanha a surpresa. Isso a leva a dizer no último quadro: “Se eu fosse a cultura saltava do veículo e ia a pé”. Nesse caso, tem-se a ambiguidade da palavra

²⁷ Disponível em <<https://docplayer.com.br/50917700-Analise-das-ambiguidades-lexicais-e-sintaticas-na-construcao-dos-sentidos-das-tirinhas-mafalda.html>> Acesso em: 26 mai. 2022.

“veículo” que pode significar tanto automóvel quanto derivar do verbo “veicular”. Reconhecer isso é crucial para que o aluno consiga entender a sequência do texto e a sátira ao final.

2.1.18. Tipografia e letreiramento

Para Eisner (1985), o “letreiramento”, isto é, a aplicação de elementos linguísticos à página, como balões de fala, recordatórios e onomatopeias, está a serviço da história enquanto uma extensão da cena da imagem, podendo fornecer ou apoiar o clima emocional da história, estabelecer uma ponte narrativa e sugerir sons (EISNER, 1985). Já a tipografia, afirma o autor, diz respeito ao processo de criação e composição da impressão do texto, ou seja, o modo como a letra foi “desenhada”. Esse estilo deve harmonizar com o sentimento expresso na mensagem.

Em seus textos, os quadrinhos utilizam bastante a letra de forma ou letra de imprensa em caixa alta, contudo o artista pode alterar o tamanho, o traçado e o tipo das letras para emular variações no tom de fala dos personagens ou mesmo para diferenciar uma fala proferida em um outro idioma (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 72). Acevedo (1990) defende que as variações no delineado das letras afetam diretamente a mensagem transmitida pelo texto. Ou seja, uma letra que fuja do padrão obterá um resultado expressivamente diferente (RAMOS, 2009).

Há diversas possibilidades, a depender dos objetivos pretendidos. O traço tremido pode indicar medo ou, quando na companhia de notas musicais, pode emular o canto. As letras cursivas podem emular a leitura de uma carta ou bilhete (ACEVEDO, 1990). Outro uso bastante comum é a alteração no tamanho das letras dentro do balão ou a alternância com palavras em negrito, o que pode indicar variação no tom de voz (IANNONE; IANNONE, 1994). No exemplo abaixo é possível notar isso (cf. figura 54).

Figura 54 - Tira do Calvin



Fonte: Site “Acessaber”²⁸

²⁸ Disponível em <<https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-tira-de-calvin-60-ano/>> Acesso em: 10 mai. 2023.

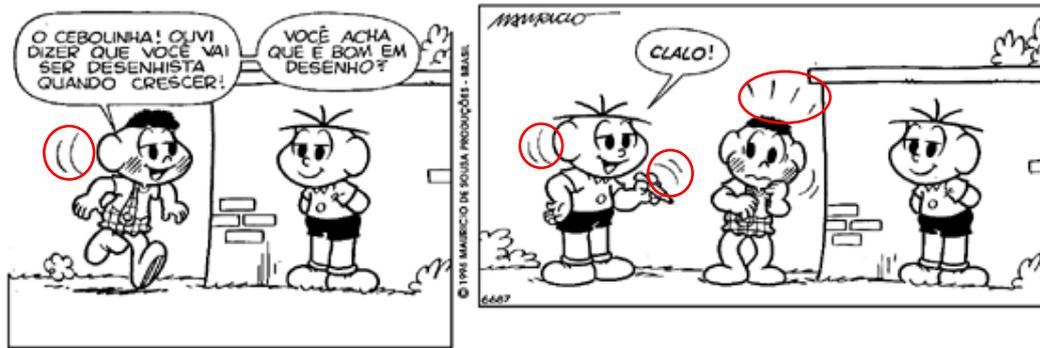
No primeiro quadro, é possível perceber que Calvin se aproxima do seu pai, que estava sentado em uma poltrona enquanto lia algo. O menino pergunta se o pai o ama e a resposta é afirmativa. O segundo quadro já traz a imagem com um plano mais aproximado, para que possamos focar mais no diálogo do que nos detalhes da cena. Calvin pergunta: “Você me amaria mesmo se eu fizesse algo ruim?”. No terceiro quadro, nota-se que o olhar do pai é de desconfiança. Ele provavelmente já começa a inferir que o menino de fato fez algo ruim e está querendo apenas se livrar da culpa. Por isso, a resposta do pai traz certa hesitação, como sugere o uso das reticências: “Bem, claro... que... eu...”. A fala é interrompida pelo garoto que resolve enfatizar que é algo muito ruim. Além de repetir o advérbio “muito”, a palavra foi trazida em negrito e com uma letra maior, o que reforça a mudança no tom de voz para enfatizar. Antes mesmo de concluir sua frase, Calvin é interrompido pelo pai que, aos berros, questiona o que o menino fez. A mudança no estilo da escrita harmoniza com a situação cômica.

2.1.19. Sinais gráficos e metáforas visuais

Para ajudar na narrativa, outros elementos importantes nas histórias em quadrinhos são os sinais gráficos e as metáforas visuais, como destaca Acevedo (1990). Os sinais gráficos ajudam a transmitir o estado emocional dos personagens, realçando as expressões e dando mais precisão. Assim, traços ou ondulações em torno do personagem podem enfatizar a raiva ou a surpresa, por exemplo, enquanto gotas podem enfatizar a tristeza, o desespero, a preocupação ou o entusiasmo ou o cansaço, para listar apenas algumas possibilidades.

No primeiro quadro da tira a seguir (cf. figura 55), há traços em torno do personagem Cascão para destacá-lo em seu momento de fala: “Ô Cebolinha! Ouvi dizer que você vai ser desenhista quando crescer! Você acha que é bom em desenho?”. No segundo quadro, o Cebolinha aparece e responde afirmativamente: “clalo!”. Há traços em volta do personagem Cebolinha e do seu lápis, para destacar e chamar a atenção para ambos. Cascão fica surpreso com as habilidades de desenho do Cebolinha, ao perceber que o amigo desenha tão bem que ele estava falando com uma imagem desenhada do Cebolinha e não o Cebolinha em si. Assim, nesse segundo quadro, além dos traços próximos ao Cascão, também há traços em cima da de sua cabeça que sinalizam sua perplexidade e surpresa, o que encontra reforço na forma como ele leva a mão à boca, que está agora um pouco ondulada.

Figura 55 - Tira da Turma da Mônica (2)



Fonte: Site “Ekoá jogos e comunicação (Facebook)”²⁹

Já as metáforas visuais, segundo Acevedo (1990), são convenções gráficas de valor simbólico: raios, pregos, bombas e caveiras (palavrões); corações (amor, afeto); nota musical (canto, assobio); lâmpada (ideia); dentre outros. Compactuamos com Ramos (2007) de que em ambos os casos ocorre a linguagem metafórica, pois o traço deixa de ser apenas um sinal gráfico quando assume outra conotação. Porém, há elementos como a lâmpada que são metáforas visuais mais icônicas do que um traço. A seguir, trazemos um exemplo (cf. figura 56).

Figura 56 - Tira da Turma da Mônica (3)



Fonte: Site “Blog Tudo Sala de Aula”³⁰

Na tira acima, as metáforas visuais são as notas musicais que simbolizam o canto do Cebolinha, acompanhado pelo violão. Essas notas foram desenhadas de forma sinuosa para sugerir a ideia de um canto ruim, desafinado. Por isso, Cascão pede o sapato do Cebolinha emprestado e o utiliza – não para calçar (como poderia ser esperado), mas para arremessar no amigo, de forma a fazê-lo parar.

²⁹ Disponível em

<<https://www.facebook.com/mundoekoa/photos/a.586527358073963/3392788700781134/?type=3>> Acesso em 02 jun. 2023.

³⁰ Disponível em <<https://www.tudosaladeaula.com/2022/08/simulado-de-portugues-07-diversas-habilidades-8ano-9ano.html>> Acesso em: 02 de jun. 2023.

2.1.20. Metalinguagem

Vimos até então acerca da linguagem dos quadrinhos e os recursos que eles se utilizam. É muito comum nesses gêneros que esses recursos sejam explorados para construir uma metalinguagem, o que nos ajuda ainda mais a visualizar os recursos aqui estudados, como os quadros, os balões de fala, as onomatopeias, as linhas cinéticas etc. Cirne (1971) mostrou que havia uma busca por subverter os recursos da linguagem dos quadrinhos; colocar os personagens questionando o processo de criação, constituição do gênero e os limites do formato utilizado; modificar a leitura tradicional da narrativa; e explorar a relação entre personagem, leitor, autor e série. Isso fica muito nítido nas chamadas “metatiras”, que nos permitem explicar e entender os recursos próprios das histórias em quadrinhos, uma vez que é necessário ter domínio dessa linguagem para, somente assim, compreender a estratégia de humor baseada na metalinguagem (RAMOS, 2017). Trazemos a seguir alguns exemplos disso.

No primeiro exemplo (cf. figura 57), a personagem diz que se sente perdida e pergunta onde está. Em um segundo momento, ela se percebe (literalmente) entre dois quadros. Com isso, observamos o recurso dos requadros na divisão da narrativa.

Figura 57 - Tira com metalinguagem (1)



Fonte: Site “Mundo Educação”³¹

No segundo exemplo (cf. figura 58), um homem está fazendo compras, como podemos inferir pelo carrinho que ele está empurrando. Primeiro, ele vê balões de diálogo luxo por 4,99 a unidade. Depois, balões de diálogo simples por 2,99 a unidade. Por fim, vê balões no formato “palitinho” por 0,49 o quilo. Inferimos pelo último quadro que ele optou por comprar a última opção por ser a mais barata, atitude que a esposa enxerga como mesquinha. Com essa tira, vemos os tipos de balão, com ou sem o contorno, e com o apêndice indicando para quem fala.

³¹ Disponível em <<https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/metalinguagem.htm>> Acesso em: 11 out. 2022.

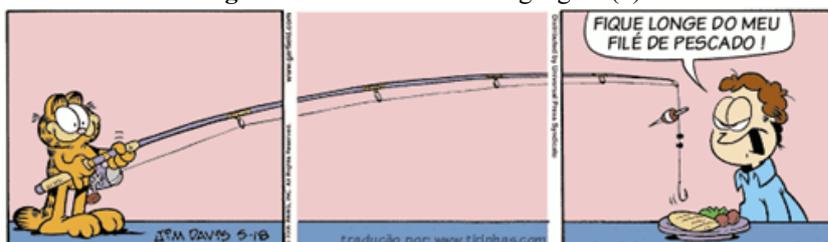
Figura 58 - Tira com metalinguagem (2)



Fonte: Site “Ivo Viu a Uva”³²

Ademais, os quadros podem ser usadas como um recurso metalinguístico, usando esses “limites” como uma estratégia na história. Em uma tira de Garfield (cf. figura 59), a vara de pescar ultrapassa três quadros para, assim, mostrar quão longa ela é. O gato, conhecido por sua fome insaciável, tenta fugar o filé de pescado do seu dono.

Figura 59 - Tira com metalinguagem (3)



Fonte: Site “Tudo Sala de Aula”³³

Em outra tira com os mesmos personagens (cf. figura 60), o gato aparece com excesso de peso, fazendo com que o quadro do desenho acabe afundando um pouco – recurso metalinguístico. Por isso Jon, seu dono, decreta que é hora da dieta.

Figura 60 - Tira com metalinguagem (4)



Fonte: Site “Crazy Sea Wolf”³⁴

Na tira abaixo (cf. figura 61), uma menina pede algo para a mãe. Ao invés de dizer “engula o choro” (expressão popular), a mãe manda a menina engolir a onomatopeia “sniff sniff” que representa o choro no quadrinho. Essa atitude inusitada gera o efeito cômico.

³² Disponível em <<https://www.ivoviauva.com.br/tag/balao/>> Acesso em: 11 out. 2022.

³³ Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2020/08/atividade-simulado-de-portugues-2-ano_19.html> Acesso em: 25 de mai. 2022.

³⁴ Disponível em: <<http://crazyseawolf.blogspot.com/2015/08/e-hora-da-dieta-tiras-nostalgicas.html>> Acesso em: 25 de mai. 2022.

Figura 61 - Tira com metalinguagem (5)



Fonte: Site "Depósito de Tirinhas (Tumblr)"³⁵

Assim, finalizamos nossa explicação sobre as teorias que debatem a estrutura de uma narrativa gráfica e seu processo criativo, bem como os aspectos e as características relacionados a esses textos. Sem dúvidas, pode-se dizer que é uma linguagem rica com muitos recursos que podem ser explorados pedagogicamente. Essa é apenas a ponta do *iceberg* e, certamente, há muito mais a ser visto por quem deseje mergulhar nas profundezas e maravilhas dessa temática. Nosso intuito foi apenas o de trazer sucintamente os conceitos e exemplificá-los para construir uma base teórica que nos subsidie, enquanto docentes, a entender e a desenvolver com mais segurança um trabalho pedagógico nas salas de aula.

Vale reforçar que, à exceção de algumas campanhas educativas, a maioria das HQs não foram criadas com finalidades pedagógicas e, por isso, precisam ser selecionadas cautelosamente para atingir aos objetivos pretendidos pelos docentes. Não são gêneros essencialmente escolares (assim como muitos outros trazidos pelos livros e materiais didáticos), mas que podem ser escolarizados. Isso porque os quadrinhos utilizam-se de uma diversidade de signos para construir a sua mensagem, que faz com que seja necessária a intervenção pedagógica para ampliar a capacidade e as habilidades de leitura com esses gêneros.

Uma vez que esses gêneros não surgem no contexto escolar, mas foram sendo incorporados a ele, a próxima seção traz um pouco do histórico das HQs no Brasil, analisando por um viés histórico-social (imprescindível para contextualização) como os quadrinhos surgiram e como foram paulatinamente se consolidando no campo da pesquisa e do ensino. A partir desse panorama, podemos analisar a relação entre os quadrinhos e o processo de leitura.

³⁵ Disponível em <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/58371604462/por-infame-l%C3%BAdico>>
Acesso em: 30 de mai. 2023

2.2. Uma história sobre as histórias em quadrinhos: a consolidação desses gêneros

Na seção anterior, falamos sobre a linguagem dos quadrinhos, refletindo sobre suas peculiaridades. Agora, trazemos um olhar sócio-histórico para nos fornecer uma contextualização do tema. Campos (2015) faz um resgate extenso e detalhado dos primeiros 500 anos da história dos quadrinhos. Muitos associam o início dos quadrinhos ao norte-americano Richard F. Outcault, que escreveu no *New York Journal* a série de histórias “Hogan’s Alley”, com um personagem chamado Mickey Dugan, mais conhecido como *The Yellow Kid* (O Garoto Amarelo). O personagem era um menino careca, descalço e vestido com um camisolão amarelo. Nessa série, o artista publicava histórias de uma página inteira em que não havia um centro ou uma ordem de leitura, mas várias informações condensadas (cf. figura 62). Outcault, em seu obituário, foi chamado pela imprensa americana do “pai do suplemento de quadrinhos de jornal”, o que acabou reforçando essa imagem de pioneirismo (CAMPOS, 2015).

Figura 62 - Trecho de *The Yellow Kid*



Fonte: Site “The Comics Journal”³⁶

³⁶ Disponível em <<https://www.tcj.com/outcault-goddard-the-comics-and-the-yellow-kid/>> Acesso em 10 nov. 2022

No dia 25 de outubro de 1896, uma tira de Outcault trouxe um diálogo com um papagaio por meio de um balão de fala, um recurso que não era novo, mas que passou a ser reutilizado aos poucos. Assim, a história de Outcault foi assumida como a pioneira, embora não seja a primeira história em quadrinhos nem do mundo, nem do próprio país e nem sequer do próprio autor. Vergueiro (2004a) analisa que, de certo modo, as narrativas gráficas estiveram presentes na história da humanidade desde os primórdios – a exemplo dos achados arqueológicos em paredes de cavernas – por uma necessidade intrínseca de entender o mundo e entender-se *no* mundo. Por isso, é muito difícil afirmar com precisão onde tudo começou.

Campos (2015) cita uma série de eventos anteriores ao “garoto amarelo”. O autor mostra que desde a pré-história as pinturas rupestres egípcias já narravam histórias e que, desde o século XVIII, havia desenhos chineses semelhantes a histórias em quadrinhos com justaposição de imagens, variações de forma e balões de fala. Mostra ainda que, no ano 113, a Coluna de Trajano foi construída com cerca de oitocentas toneladas de mármore para retratar uma campanha militar do imperador romano, em uma HQ. O autor comenta também sobre as tapeçarias de Bayeux, já mencionadas nesse trabalho, que descreviam a conquista da Inglaterra no início do século XI, utilizando-se de histórias em quadrinhos, bem como os vitrais das igrejas que também narravam histórias com imagens. Em seu estudo, o teórico alude a registros de quadrinhos ocidentais desde 1814 e diz que, em meados do século XIII, algumas *graphic novels* foram criadas ainda em galego-português. Nesse mesmo período, os suíços e os ingleses já criavam histórias contendo sequências de imagens com balões e onomatopeias. Há, segundo Campos (2015), registros de HQs já em 1848 na França e na Alemanha.

Esses são apenas alguns exemplos de como a técnica é antiga e foi acompanhando a humanidade em diferentes formatos e suportes. Com o passar dos tempos, a escrita simbólica começou a operar como elemento básico da comunicação. A imagem gráfica não foi culturalmente apagada e teve no desenvolvimento da indústria tipográfica o seu grande estopim. A mídia impressa contribuiu para que esses textos pudessem ser difundidos.

Obras como as de Gonçalo Junior (2004), de Vergueiro e Santos (2014) e de Vergueiro (2017) traçaram um panorama da formação e da consolidação do mercado editorial de quadrinhos no Brasil. Pelo que se sabe, as primeiras produções no Brasil receberam diversas influências e, desde o início do século XIX, o humor gráfico já era significativamente usado para retratar situações da época, marcadas por fatores sociopolíticos. A revista “Semana Ilustrada” de Henrique Fleiuss (1823-1882), por exemplo, serviu de modelo para diversas produções, com caricaturas e produções chargísticas que registravam a história do país no Segundo Império (cf. figura 63).

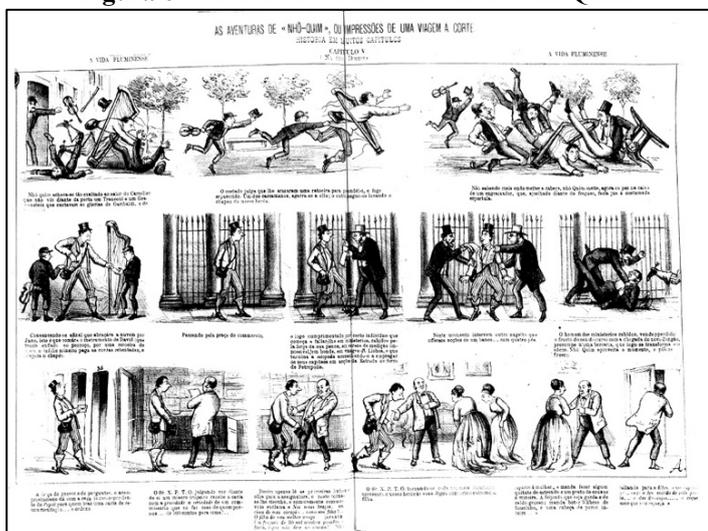
Figura 63 - Revista Semana Ilustrada nº 427, 1869



Fonte: Site “Harpya”³⁷

Mas foi com o ítalo-brasileiro Angelo Agostini (1843-1910) que as histórias em quadrinhos começaram a assumir no Brasil um caráter sequencial bastante similar ao que temos hoje, fazendo com que ele possa ser considerado, por autores como Cagnin (1975) e Cirne (1990), um dos pioneiros no Brasil e no mundo na construção de narrativas gráficas. Dentre suas produções, destaca-se “As aventuras de Nhô-Quim” (ou “Impressões de uma viagem à Corte”), publicada na revista Vida Fluminense, em 30 de janeiro de 1869 (cf. figura 64). Não à toa, o dia 30 de janeiro foi proclamado como o “Dia do Quadrinho Nacional” pela Associação dos Quadrinhistas e Caricaturistas do Estado de São Paulo, em 1984.

Figura 64 - Trecho de “As aventuras de Nhô-Quim”



Fonte: Site “Nação HQ”³⁸

³⁷ Disponível em: <<https://www.harpyaleiloes.com.br/peca.asp?ID=261785>> Acesso em 01 out. 2022

³⁸ Disponível em <<https://nacao.net/2006/01/30/as-aventura-de-nho-quim-ou-impressoes-de-uma-viagem-a-corte/>> Acesso em 15 nov. 2022

Segundo Vergueiro (2004a), as narrativas gráficas começam a ganhar notoriedade nas páginas de jornais no final do século XIX, nos Estados Unidos, com os chamados *comic books*. Essa popularidade foi reforçada durante a Segunda Guerra Mundial, quando o papel heroico dos personagens em meio a conflitos bélicos contribuía para a imagem que buscava-se construir de “mocinhos” e “vilões” da história. Eram notórios o apelo patriótico e a defesa dos valores estadunidenses, estampados nas páginas das HQs. É o caso, por exemplo, do nome e das cores do uniforme do Capitão América (cf. figura 65), um emblemático caso de nacionalismo. As histórias traziam casos de espionagens e invasões ao território norte-americano por nazistas e japoneses, desenhados como inimigos da liberdade e da democracia.

Figura 65 - Capa da primeira edição de Capitão América, publicado em 1941



Fonte: Site “História em Rede”³⁹

Com o cessar dos fogos, outras histórias começaram a figurar nos quadrinhos, especialmente de terror e suspense. Surgiram alguns estudos sobre os quadrinhos, mas a maioria deles criticavam essas histórias, vistas com maus olhos por pais e profissionais das áreas da educação e da psicologia, que temiam os malefícios que a leitura poderia trazer, ao formar delinquentes juvenis. À época, estudos como o do psiquiatra Fredric Wertham, expostos em seu livro “*Seduction of the Innocent*”, acusavam os quadrinhos de provocar anomalias de comportamentos em crianças e adolescentes. Campos (2015, p. 13) mostra que

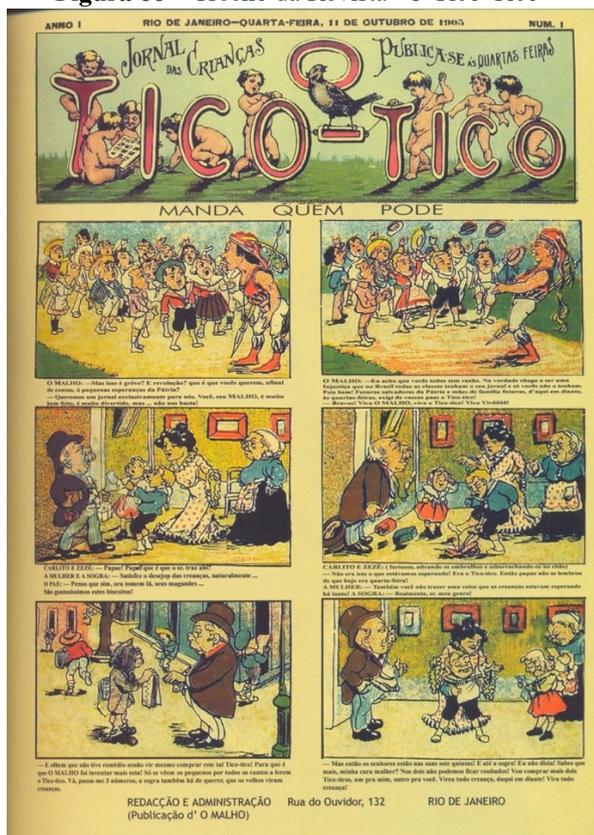
os quadrinhos deixaram naquele momento de ser tema para historiadores e passaram a ser caso de polícia. Naquele final dos anos 1940, entraram no momento mais difícil de sua história, combatidos ferozmente por educadores, psicólogos, padres, alarmistas, profissionais da imprensa, políticos, guardiões da alta cultura, direitistas, stalinistas e moralistas de todo tipo como causa da delinquência juvenil, armas da

³⁹ Disponível em <<https://historiaemrede.medium.com/os-super-her%C3%B3is-como-propaganda-de-guerra-os-quadrinhos-e-a-segunda-guerra-mundial-d5f8ec91d94>> Acesso em 14 nov. 2022

subversão esquerdista, instrumentos de lavagem cerebral imperialista norte-americana, inimigos da educação, "uma desgraça nacional (segundo o crítico literário Sterling North), empecilho para a alfabetização das crianças, refugio da indústria cultural, "marijuana intelectual" (segundo Marya Mannes, editora da Vogue), porta de entrada para todos os vícios, "extremamente perigosos nas mãos de uma criança instável" (segundo J. Edgar Hoover, o diretor do FBI), "veneno em forma de imagens para crianças" (segundo Louis Pauwels, que anos depois publicou quadrinhos na sua revista Planète), sementes da perversão sexual e, como costuma acontecer nesses momentos de histeria social no Ocidente, parte da conspiração comunista-judaica.

Antes de todo esse alvoroço, a chegada dos *comics* no Brasil contribuiu para aumentar o consumo dos quadrinhos e torná-los cada vez mais populares. A primeira revista brasileira a publicar regularmente histórias em quadrinhos foi "O Tico-Tico" (cf. figura 66), lançada em 1905. A revista circulou entre 1905 e 1957, depois somente em edições especiais até 1977. Ela permitiu aos leitores brasileiros o contato com diversos personagens dos *comics* norte-americanos do começo do século XX, entre eles Mickey Mouse, Popeye e Gato Félix. No final da década de 1920, os quadrinhos começaram a ganhar destaque e aparecer em suplementos de jornais, como a Gazeta Infantil (suplemento do jornal paulista A Gazeta, em 1928) e Mundo Infantil (suplemento da Casa Editora Vecchi, em 1929).

Figura 66 – Trecho da Revista "O Tico-Tico"



Fonte: Site "Estúdio Nanquim"⁴⁰

⁴⁰ Disponível em <<https://nanquim.com.br/o-tico-tico/>> Acesso em 04 nov. 2022

Ainda durante esse período, um nome que merece destaque é o de Adolfo Aizen, pois ele ajudou a popularizar as histórias em quadrinhos no Brasil. Ele é citado nos documentos históricos do Grupo Globo (online)⁴¹, um memorial em homenagem aos feitos de Roberto Marinho na direção desse corpo editorial. Aizen, que na época era jornalista do Globo, foi aos Estados Unidos e lá teve contato com o sucesso editorial dos quadrinhos. Ao retornar, sugeriu a Roberto Marinho, que havia assumido a direção do Globo há pouco tempo, lançar um suplemento juvenil com essas narrativas, mas sua sugestão não foi acatada. Insistente na ideia, Aizen lançou, em 1934, o Suplemento Juvenil, em parceria com o jornal A Nação. O sucesso fez com que o editor-chefe do Globo resolvesse investir, assim como seu antigo funcionário, nesse mercado editorial. Assim, Roberto Marinho lançou em 1938, pelo jornal O Globo, o suplemento Globo Juvenil. Esses suplementos (cf. figura 67) traziam os quadrinhos, com histórias divididas em capítulos e encartadas nos jornais.

Figura 67 - Suplemento Juvenil e O Globo Juvenil



Fonte: Compilação da autora (2022)⁴²

O sucesso levou Adolfo Aizen a lançar, em 1937, a revista em quadrinhos Mirim, exclusiva para a publicação de HQs. Com Aizen, o gênero ganhou uma visibilidade muito grande e passou a ser difundido por todo o país, com lançamentos de sucesso como Flash Gordon, O Fantasma, os quadrinhos da Disney e as publicações da DC e da Marvel Comis. Outro sucesso inegável foi o do concorrente direto de Aizen, Roberto Marinho, fundador do O Globo. Em 1939, para competir com Aizen, Marinho lançou a revista Gibi, palavra que na época

⁴¹ Disponível em: <<https://historia.globo.com/memoria-roberto-marinho/documentos/noticia/roberto-marinho-e-os-gibis.ghtml>> Acesso em 01 out. 2022

⁴² Montagem feita a partir de imagens obtidas nas páginas Estúdio Nanquim e Guia dos Quadrinhos.

era sinônimo de menino, moleque (cf. figura 68). Com a popularização, o termo “gibi”, por um recurso metonímico, tornou-se sinônimo desse tipo de publicação até os dias de hoje.

Figura 68 - Revistas Mirim e Gibi



Fonte: Compilação da autora (2022)⁴³

Em 1945, Adolfo Aizen fundou a Ebal (Editora Brasil-América Limitada), uma das mais importantes editoras de história em quadrinhos do Brasil. Em 1952, Roberto Marinho fundou a Rio Gráfica e Editora (RGE) e os quadrinhos contribuíram para a fama da editora. Nos documentos oficiais do já citado Grupo Globo, destaca-se que esse sucesso trouxe à tona uma antiga discussão sobre um suposto papel prejudicial que os quadrinhos poderiam ter na formação das crianças. Isso porque, desde a década de 1930, no Brasil, parte da Igreja Católica acusava os quadrinhos de estimular o espírito violento nas crianças, as perversões sexuais, além de desestimular a literatura formal e acabar com o nacionalismo com a publicação de heróis estrangeiros. As discussões se fortaleceram na década de 50, com novas alianças firmadas entre a Igreja e alguns setores políticos. Mais uma vez, acusavam os quadrinhos de desvirtuar a moralidade juvenil e, ainda por cima, desvalorizar a cultura brasileira. Atentas às insatisfações do mercado, algumas indústrias passaram a adotar um *comic code*, um código de ética para os quadrinhos. Basicamente, era colocado um selo para atestar que aquela obra atendia a alguns critérios pré-estabelecidos e que sua leitura era “segura”.

No Brasil, tais códigos incluíam uma série de fatores e de regras de conduta e de ética, para que assim pudessem ter alguma credibilidade e serem veiculadas socialmente, sobretudo no campo escolar (SILVA, 1976, p. 102-104 *apud* VERGUEIRO, 2004a, p. 14-16). São eles:

⁴³ Montagem feita a partir de imagens coletadas na página Guia 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 amor 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 à infância.
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.

Dentre as justificativas, observa-se um excesso de moralismo acrescido de falas preconceituosas que, direta ou indiretamente, trazem discursos capacitistas (a discriminação e a redução da pessoa a sua deficiência); homofóbicos (relações entre pessoas de mesmo gênero taxadas como “anormalidades”); e repletos de preconceito linguístico. Desse modo, havia um discurso de que os quadrinhos iriam rebaixar o nível do ensino, comprometer a leitura e a imaginação, estigmas que deixaram ecos. Assim, prevaleceu por muito tempo um discurso de que as histórias em quadrinho seriam nocivas para a leitura das crianças, pois gerariam preguiça e representariam uma séria ameaça.

Hoje, a garantia constitucional brasileira do direito à liberdade de expressão não prevê a censura, embora haja casos que sugiram o contrário. Em 2019, na Bienal do Livro no Rio de

Janeiro, a *graphic novel* “Vingadores - A Cruzada das Crianças” recebeu ordem da prefeitura – negada posteriormente pela justiça – para ser retirada dos estandes com a justificativa de trazer “conteúdo sexual para menores”, devendo ser embalada com plástico preto e avisada como conteúdo impróprio. Na verdade, trazia apenas um beijo entre dois personagens do sexo masculino. Outro caso foi o da polêmica envolvendo a notícia da bissexualidade do Superman e a divulgação da imagem de um beijo do herói com outro rapaz. Foi o suficiente para causar alvoroço nas redes sociais entre anônimos e famosos, dentre eles um jogador da seleção de vôlei brasileira, que por suas críticas inflamadas, foi afastado do cargo (e convocado a outros, inclusive ao meio político, pela mesma razão). Pode-se citar também a divulgação de algumas questões censuradas, em 2019, pelo governo federal para a prova do Enem. Dentre elas, estavam algumas charges e uma tira de Mafalda, considerada uma polêmica desnecessária (exemplo que será retomado mais para frente quando falarmos sobre as provas do Enem).

Vergueiro (2004a) afirma que, embora na atualidade esse meio de comunicação em massa seja bastante difundido ao redor de todo o mundo, nem sempre essa linguagem teve uma grande aceitabilidade. No final da década de 60, os estudos sobre quadrinhos eram completamente rejeitados no meio acadêmico brasileiro (RAMOS, 2006). Enquanto isso, nos Estados Unidos (na época o maior produtor e consumidor desses gêneros), muitos defendiam a valorização dos quadrinhos, afirmando que eles eram de qualidade por serem, na visão deles, uma “invenção americana”, como pontua Campos (2015). O autor informa ainda que um grupo que se popularizou como “Os Defensores” lutou pelo seu ideal de que os quadrinhos fossem dignos de atenção e de estudo, podendo ser considerados a nona arte. Com integrantes americanos, franceses, italianos e brasileiros, esses fãs começaram a criar convenções, montar exposições e escrever trabalhos em defesa dos quadrinhos. O marco na luta pela legitimação dos quadrinhos ocorreu em 1967, quando a Société Civile d'Études et de Recherches des Littératures Dessinées (Socerlid), liderada por Couperin e Claude Moliterni, promoveu no Musée des Arts Décoratifs de Paris uma enorme exposição sobre quadrinhos, chamada Bande Dessinée et Figuration Narrative. Essa exposição foi levada depois para cidades como Londres, Berlim, Helsinki e Bruxelas. No Brasil, ocorreu no Masp (Museu de Arte de São Paulo).

Feito esse breve panorama, é preciso avançar para pensar também sobre as interseções entre os quadrinhos e o ensino, em especial o ensino de língua portuguesa. Por isso, a próxima seção, que finaliza as discussões deste capítulo, traz um pouco da relação entre os quadrinhos e o ensino, analisando como os quadrinhos foram aos poucos sendo incorporados ao ambiente acadêmico e escolar, sobretudo nos documentos norteadores, para assim contribuir com as competências e habilidades leitoras dos alunos.

2.3. As correlações entre os quadrinhos e a educação escolar

Na seção anterior, explanamos um pouco sobre a origem e a consolidação das HQs no Brasil e no mundo. A partir disso, podemos discutir sobre as interseções dessa história com o próprio ensino, pois, como parte de nossa prática docente, precisamos pensar em como transpor esses conhecimentos para o cotidiano escolar. Vimos que a leitura de quadrinhos foi estigmatizada como sinônimo de uma leitura pobre e que poderia causar prejuízos ao rendimento escolar e corromper as mentes de quem os lesse. É notório que a preocupação com o que os quadrinhos representam sugere algumas hipóteses acerca do imaginário popular sobre essa linguagem. Acredita-se que os quadrinhos sejam voltados apenas para o público infanto-juvenil, devendo ser resguardados de algumas abordagens, ditadas pelos valores morais e culturais de cada sociedade. Também se acredita que os quadrinhos tenham um “superpoder” de influenciar e mudar comportamentos, o que levaria a um patamar muito maior de discussão, que incluiria até mesmo se a arte obrigatoriamente deve ter um compromisso com a realidade e com a formação dos seus interlocutores. Por consequência, entende-se que os quadrinhos devam ter obrigatoriamente um caráter educacional e a arte deve estar a serviço disso.

Sobre esse último ponto, uma vez que o presente trabalho está circunscrito no eixo da educação e que muitos dos possíveis leitores inserem-se nesse âmbito, é preciso destacar que há gêneros textuais escolares (que surgem no ambiente escolar) e gêneros textuais escolarizados (que foram selecionados e trazidos para o campo do ensino com alguma finalidade específica). A arte dos quadrinhos não está a serviço da educação, muito embora possa ser utilizada com esse intuito. Vergueiro (2004a) cita que, na década de 40, as primeiras revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos, a exemplo de *True Comics*, *Real Life Comics* e *Real Fact Comics*, eram antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos. O autor conta ainda que na segunda metade daquela mesma década, a editora *Educational Comics* publicava histórias em quadrinhos religiosas e de fundo moral, como *Picture Stories from the Bible*, *Picture Stories from American History*, *Picture Stories from World History* e *Picture Stories*.

Hoje, diversas HQs são criadas e distribuídas como cartilhas para campanhas educativas financiadas pelo governo, como educação no trânsito, educação financeira, educação ambiental, hábitos de higiene, cuidados com a saúde e alimentação saudável. Mas, salvo esses casos, os quadrinhos não têm uma obrigatoriedade e um compromisso com a educação. Cabe aos educadores saber selecionar os quadrinhos mais adequados para o ensino, sejam as HQs, as tiras, as charges ou os cartuns, assim como devem o fazer para trabalhar com qualquer outro

gênero não-escolar, como notícias, artigos de opinião, reportagens, crônicas, contos etc. Não se trata de censurar ou rotular esses textos, mas sim de observar a adequação ao público e à faixa etária, buscando ver o que está de acordo com cada realidade escolar. Não existe texto ruim de ser trabalhado, desde que haja um cuidado em como fazê-lo e, sobretudo, um objetivo educacional por trás disso. Assim, os quadrinhos possuem um vasto potencial para atrair leitores e diversas possibilidades e, por isso “o limite está na capacidade criativa de quem os utiliza” (NOGUEIRA, 2015). Por isso,

utilizar HQs sem planejamento, sem esta fazer parte de um plano pedagógico, não garantirá ao professor ou ao estudante a correta percepção e potencial didático do material oferecido, as histórias em quadrinhos precisam fazer parte deste panorama mais largo da educação. O uso de quadrinhos é muito importante porque dá a oportunidade que o professor tenha as mesmas como ferramenta didática diferenciada dentro de aspectos psicopedagógicos (...). (CASELLA; MODENESI, 2018, p. 155)

Sobre a análise da linguagem dos quadrinhos, Ramos (2006) destaca que, na década de 70, alguns estudos, como os de Preti (1973) e Cagnin (1975), trouxeram contribuições significativas ao analisar aspectos sociolinguísticos presentes nas representações das falas de personagens e ao analisar aspectos literários e textuais, bem como os elementos que constituem (extra)linguisticamente esse gênero. Para Cirne (1970), a popularização dos quadrinhos no século XX foi acompanhada de um grande desenvolvimento artístico e tecnológico, a exemplo do cinema, da televisão, dos aparelhos sonoros e da poesia visual. A princípio, essas “vanguardas artísticas” foram mal-recebidas pela crítica estruturalista, o que o teórico atribui ao fato de que a academia não dispunha, à época, de parâmetros satisfatórios para compreender e julgar tais novidades. Sendo assim, por muito tempo as histórias em quadrinhos foram consideradas sublitteratura e julgadas como algo que poderia vir a prejudicar o desenvolvimento intelectual das crianças, sendo, inclusive, apontadas por sociólogos como uma das principais causas da delinquência juvenil. Esses argumentos foram enfraquecendo. Cirne atribuiu o surgimento e a expansão dos quadrinhos enquanto a uma matriz: a cultura de massa.

Ao abordar sobre os quadrinhos na educação, Ramos (2006) conjectura dois pontos que podem ter contribuído para o crescimento das pesquisas com essa temática a partir da década de 1990: a presença dos quadrinhos nos exames vestibulares e a inclusão da linguagem quadrinística nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1997 e 1998. Com isso, os teóricos começam a entender a relevância do estudo sobre o universo dos quadrinhos e passam a questionar se é possível e, principalmente, como é possível usar os quadrinhos para o ensino. Diante desse cenário, emergem estudos sobre possíveis práticas nas aulas de língua materna e estudos descritivos acerca da composição da linguagem dos quadrinhos.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) definem que o aluno que se forma no Ensino Médio, última etapa da educação básica, deverá, ao egressar, ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de forma a saber posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las, conforme se pode ver no quadro referente às competências gerais envolvidas no uso da língua, sobretudo aquelas que dizem respeito aos eixos da representação e comunicação e da contextualização sociocultural (Brasil/SEMTEC, 1999, 2002). Nesse mesmo sentido, de 1997 a 2015, período que compreendeu a implantação da política pública do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) e sua extinção, foram escolhidas 127 obras de HQs, sendo vistas, no Ensino Médio, como um recurso para superação aos entraves emocionais da adolescência e reinvenção do leitor criativo – uma vez que nesse período as preocupações para o utilitarismo e produtivismo para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho tornam-se latentes nessa fase (BARI; RODRIGUES, 2022).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento mais recente, sinaliza que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, que inclui, dentre outras coisas a “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2018a, p. 73). Para isso, é fundamental saber “identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor” (BRASIL, *op. cit.*). Assim, como estratégias e procedimentos de leitura, os estudantes devem se adequar aos objetivos e interesses do gênero, localizar/recuperar informações explícitas, além de inferir e deduzir informações implícitas. Como já vimos, os quadrinhos trabalham com os implícitos por meio das lacunas entre os quadros e da seleção das cenas, construindo e explorando diferentes efeitos de sentido (como a ambiguidade, a hipérbole e a ironia) para, assim, gerar o humor, a sátira e a crítica social. Mais uma vez, vemos como os quadrinhos são importantes nesse quesito, pois trabalham todos esses elementos.

Cada vez mais, os documentos abandonam as práticas “conteudistas” e adotam uma teoria que valoriza a importância da pluralidade das leituras para o desenvolvimento de competências e habilidades. Perrenoud (1999, p. 7) define a competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Assim, para desempenhar uma função, a pessoa

precisa mobilizar os mais variados conhecimentos e aplicar conjuntos de habilidades, que são “recursos cognitivos complementares” que nos permitem saber fazer algo (PERRENOUD, 1999). Por isso, falar em habilidades de leitura (saber identificar informações, inferir, estabelecer relações etc.) é fundamental para formar leitores competentes, uma vez que o ato de ler é uma atividade ativa, pois o leitor faz o texto “funcionar” à medida que interage com ele, ativando mecanismos, estratégias e conhecimentos os mais diversos (CARVALHO, 2018).

Na BNCC, a primeira das competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio é a competência de compreender

o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL, 2018a, p. 481)

Essa competência indica que os, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver a compreensão que lhes permita analisar de forma mais aprofundada e sistemática o funcionamento de diferentes linguagens, percebendo os modos como elas se combinam. O documento fala da importância de analisar textos complexos e multissemióticos como uma forma de ampliar as possibilidades de aprendizado dos estudantes, para que eles possam atuar socialmente, explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. Isso posto, do eixo de Linguagens, selecionamos algumas habilidades específicas da BNCC – relacionadas à primeira competência – que podem ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, a partir da leitura e do ensino dos quadrinhos. São elas:

EM13LP02: Estabelecer relações entre as partes do texto (...) considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (...); **EM13LP06:** Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua; **EM13LP12:** Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (...). (BRASIL, 2018, p. 498-499)

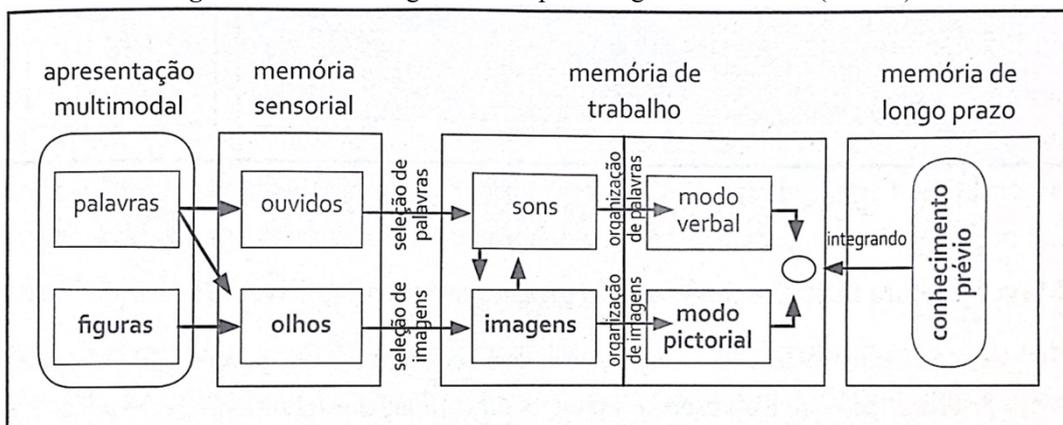
Como os quadrinhos são sequenciais, sua leitura pressupõe a compreensão entre as partes do texto, observando a organização para a continuidade e progressão do texto. Como vimos na seção sobre a linguagem dos quadrinhos, é preciso observar a relação entre as vinhetas e recuperar as informações presentes nos hiatos. A combinação dos elementos verbais e visuais (tais como o enquadramento, as onomatopeias, o uso de linhas cinéticas e de balões específicos, a tipografia e o letreiramento) permite construir diversos efeitos de sentido, levando, muitas

vezes, ao humor e à sátira social. Por isso, são recursos importantes que podem ser explorados nas aulas de Língua Portuguesa. Não quer dizer que somente por meio dos quadrinhos essas habilidades podem ser construídas, porém, sem dúvidas, os quadrinhos são um caminho bastante rico nesse sentido. Embora nem sempre tenha sido assim, hoje os quadrinhos já figuram bastante em livros e demais materiais didáticos.

A inclusão das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou para ilustrar alguns aspectos específicos das matérias, sinaliza Vergueiro (2004a). No começo isso sucedeu com pouca expressão, mas, à medida que os resultados da utilização foram se tornando favoráveis, as editoras começaram a incluir com mais frequência. Com o passar dos tempos, a adoção das HQs em ambiente didático começou a se proliferar, seja para tornar as aulas mais agradáveis seja para abordar temas específicos. Dentre os diversos motivos que explicam como as HQs auxiliam o ensino e o que as leva a terem um bom desempenho nas escolas e possibilitar melhores resultados, há alguns pontos a serem destacados.

Vergueiro (2004a) relata que os estudantes querem ler os quadrinhos, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois, certamente, é mais fácil ensinar quando há o interesse e a vontade de aprender. Além disso, diz o autor, as palavras e as imagens juntas ensinam de forma mais eficiente. A esse respeito, Dionísio e Vasconcelos (2013) afirmam que trazer para o ambiente escolar diversos gêneros textuais em que se observe a combinação de recursos semióticos é promover o desenvolvimento neuropsicológico dos estudantes. As autoras – a partir da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Mayer (2001, 2009) – comprovam que os estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação que combina palavras e imagens, pois o ser humano possui duplos canais para processar a informação e a quantidade de informações que é possível processar em cada um desses canais é limitada. Logo, utilizar ambos os canais potencializa a aprendizagem dos estudantes (cf. figura 69).

Figura 69 - Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM)



Fonte: Dionísio, Vasconcelos (2013, p. 35)

As palavras e as imagens são processadas pela memória sensorial e, por meio da memória de trabalho, é possível usar essas informações e realizar tarefas cognitivas, como estabelecer relações de sentido e fazer inferências. Ao integrar esses canais, constrói-se uma memória de longo prazo. Há um alto nível de informação nos quadrinhos a ser explorado. Conforme Vergueiro (2004a), diferente do que se acreditava antigamente, os quadrinhos podem auxiliar no desenvolvimento do hábito de leitura e, ainda, enriquecer o vocabulário dos estudantes. Além disso, pontua o teórico, o caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar. Essa linguagem tem um caráter globalizador e são muitas as possibilidades de usá-la, a depender do nível escolar e da temática pretendida. Outrossim, pode-se dizer que os quadrinhos são um recurso acessível e que podem explorar nuances da linguagem que outros gêneros não permitem, sendo uma mídia popular e atrativa que aproxima alunos e professores do conhecimento (NOGUEIRA, 2015).

Como vimos, para desenvolver melhor as habilidades requeridas no processo de leitura dos quadrinhos, é importante conhecer sua “gramática interna” (EISNER, 1985). Por isso, necessitamos aprender a ler a linguagem desses textos, com suas particularidades, afinal “ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos básicos, é condição para a plena compreensão da história dentro do processo sociocognitivo interacional de produção do sentido” (RAMOS, 2007, p. 222). Vergueiro (2004b) apontou a necessidade de uma “alfabetização” nessa linguagem, o que julgamos ser imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem que favoreça a leitura e a compreensão de gêneros textuais diversos.

Ramos (2007, p. 83) afirma que, assim como o trabalho com outros gêneros textuais, “não basta usar os quadrinhos como simples pretexto para outros conteúdos, como os de ordem gramatical. É necessário também exercitar constantemente os elementos que levam à compreensão textual”. As histórias em quadrinhos constituem um material com elementos ricos a serem explorados. Porém, são tradicional e equivocadamente recebidas como uma “literatura menor”. Muitas vezes, negligenciadas na escola, acabam – pelo tom de entretenimento e pela acessibilidade dos recursos visuais – sendo taxadas, segundo Mendonça (2010), como uma leitura de baixa qualidade, o que leva a uma falsa premissa de que ler quadrinhos é uma tarefa fácil. A autora mostra que, a partir da década de 1990, as HQs começaram a aparecer mais nos livros didáticos, contudo ainda não como objeto central de estudo, mas em seções como “Divirta-se”, “Só para ler” ou “Texto Complementar”. Por isso, é preciso ter cuidado com o trabalho com essas histórias para que

a aula não se torne um momento somente de diversão. É muito importante escolher a história ou o fragmento e planejar previamente o que deve ser feito em sala de aula para que as atividades realizadas sejam direcionadas para a aquisição da aprendizagem

e da compreensão de determinado conteúdo estudado, seja este didático ou social. (CASELLA; MODENESI, 2018, p. 151)

No caso das tiras, por exemplo, tal problemática torna-se ainda mais saliente pelos textos serem curtos. Desse modo, as tiras são muitas vezes usadas como pretexto para a recuperação de elementos gramaticais que não cooperam para a compreensão global do texto. Sendo assim, as tiras têm figurado bastante no espaço escolar, mas muitas vezes as particularidades do gênero são negligenciadas. Embora o texto tenha adentrado o espaço das aulas e das atividades – e isso foi um avanço significativo –, ele ainda aparece, por vezes, como plano de fundo, como pretexto para o ensino de gramática. O objetivo central continua sendo, assim, a análise morfosintática centrada em si mesma. Houve um avanço em tentar abandonar frases isoladas de seu contexto e se trazer o texto, porém ele continua sem ser o foco principal da aula (SAVIOLI, 2014). Assim, ao invés de frases isoladas, tem-se uma ideia falseada, equivocada, de que há o trabalho com o gênero textual, o que acaba por mascarar o problema.

No final, ainda são as frases e não toda a cadeia linguística constituída de sentido(s) que acabam sendo o centro de debate. O trabalho que há com esse gênero faz com que os alunos não desenvolvam as habilidades necessárias para reconhecerem as estratégias mobilizadas, formadoras de humor e/ou crítica social. Desconsideram-se, portanto, as ações de linguagem, de extrema relevância comunicativa e que transcendem a simples identificação de elementos de sua superfície, visto que tudo no texto se interdepende e concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos.

Ainda é preciso avançar para desenvolver competências e habilidades de leitura dos quadrinhos, pois, mesmo fazendo parte da realidade dos nossos alunos, essas novas formas de ler e interpretar os textos – que exigem novas formas de organização e compreensão – ainda são pouco exploradas no âmbito escolar. Ramos (2007) mostra que os exames vestibulares têm sinalizado que há um déficit muito grande na competência leitora dos jovens em relação a esses quesitos elencados. Afinal, o ensino deveria suceder de forma que pudesse aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos e potencializá-los, incentivando nos alunos uma leitura mais crítica e mais aprofundada, tornando-os aptos a mesclar os elementos verbais e não-verbais de maneira integrada e recuperar as pistas do texto, compreendendo efeitos de sentido.

Antunes (2007) reforça que é preciso que se evite recorrer à prática de retirar do texto um outro segmento para mera identificação ou classificação, uma vez que se perde a noção de sua totalidade. É certo que em sala de aula, em razão do tempo pedagógico, alguns recortes precisam ser feitos por falta de tempo ou para ilustrar algo, sistematizar um conhecimento. Não é que essas práticas não possam ocorrer, mas elas devem ser feitas conscientemente e sempre

com o cuidado de não apagar para o aluno elementos essenciais que fazem com que ele compreenda o texto e se desloque a partir dele, não só como leitor, mas também como ser humano em formação. Esses conhecimentos linguísticos são sim significativos, mas quando permitem aos alunos compreender as implicaturas do texto, recuperar as pistas deixadas pelo autor e entender os efeitos de sentido (ironia, humor, crítica, argumentação, ressalva, realce etc), ou seja, quando, para além de regras cristalizadas, tornam-se fenômenos. Porém, quando essas cobranças são feitas com o único objetivo de checar a capacidade de memorização, pode-se dizer que não houve um movimento genuíno de reflexão e de criticidade diante do texto porque simplesmente ele não foi explorado em sua totalidade, enquanto um gênero textual que atua e discursiviza no tempo e no espaço, diante de uma sociedade.

Não é que a gramática normativa deva ser excluída da escola nem tampouco seu conhecimento sonegado ao alunado, que sentirá necessidade disso para sua inserção em atividades sociocomunicativas das mais diversas. A questão é o enfoque que deve ser dado, afinal a gramática deve ser um meio para acessar e compreender um texto e não a finalidade do ensino. Importante lembrar que “a AL [análise linguística] não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, até porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática” (MENDONÇA, 2006, p. 206). É uma falácia o professor dizer que não trabalha com gramática. Todo texto é construído com palavras, construídas morfologicamente, organizadas sintaticamente em períodos e que se relacionam semanticamente. A questão, cabe reforçar, é o modo como isso é trabalhado. E, como vimos no primeiro capítulo, o texto deve ser o centro de programas de ensino de língua, pois é por intermédio da interação com ele que realizamos toda e qualquer comunicação (ANTUNES, 2010). Por isso, Ramos (2017) defende que a análise linguística dos textos quadrinísticos deve considerar a adequação ao público-alvo e considerar o gênero como um todo (não como pretexto para outros estudos), valorizando assim a construção do gênero, relacionando os aspectos verbais e não-verbais.

Para considerar essa relação e a progressão textual e temática que ocorre no gênero, é necessário entender que o texto não é somente uma “colcha de retalhos” de frases interligadas. Nesse sentido, a prática de análise do texto impõe, dentre outras coisas, procurar descobrir

seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (ANTUNES, 2010, p. 49)

Ao se trabalhar com os textos em sala de aula, portanto, faz-se necessário um esforço em prol de recuperar as pistas deixadas pelo texto, tal qual um arqueólogo, para criar um percurso interpretativo de leitura (RIOLFI et al, 2010). Uma leitura eficiente requer do aluno o trabalho de “enfrentar a palavra do outro para perceber como o texto foi organizado, que tipo de construção foi utilizada, qual o vocabulário escolhido etc.” (RIOLFI et al, 2010, p. 62). Não é se ater somente ao que foi escrito (isso seria reproduzir), mas também não tangenciar o que foi colocado. Esse é o primeiro passo. O segundo seria o de confrontar, dialogar com o texto e se aproximar ou se distanciar do que ele produz. Nesse âmbito, a escola é um ambiente profícuo, uma vez que congrega diferentes sujeitos e suas narrativas preexistentes.

É preciso trabalhar com a leitura para além da noção de decodificação, pois não é possível mergulhar nas profundezas de um texto beirando-se apenas na sua superfície nem tampouco entender o texto observando só o seu exterior. É necessário propiciar o contato com o texto, a partir de uma leitura interativa de textos autênticos, com primazia da dimensão global, considerando o contexto linguístico e extralinguístico (ANTUNES, 2003). No caso dos quadrinhos, deve-se buscar promover e motivar a prática de análise dos elementos presentes que constroem o humor e a crítica. Nesse sentido, entende-se que é mister o trabalho com a análise linguística e que ela não deve ser um lugar, mas sim um caminho, uma trajetória que deve estar presente de forma transversal em todo o trabalho (MENDONÇA, 2006). Portanto, a prática de análise linguística deve ser, de fato, uma constante. Sendo assim,

devemos ensinar aos alunos que o sentido de um texto transcende a soma de suas partes. [...] Faz-se necessário, dessa forma, planejar sequências didáticas que levem o aluno a retornar às questões suscitadas pelo texto, sem se limitar somente a seguir palavras da esquerda para a direita e de cima para baixo. O professor deve convidar os alunos a deixar de ler o texto de modo automático (ANTUNES, 2010, p. 51)

Por isso, o processo de ensino-aprendizagem dos quadrinhos requer de nós algumas mudanças epistemológicas. Ao longo desse capítulo, procuramos estabelecer elos entre os quadrinhos e a educação para nortear nossas reflexões. Sendo assim, apresentamos no primeiro momento – de forma extensa, porém necessária – conceitos sobre a linguagem dos quadrinhos, suas características e seus elementos. Vimos que houve muitas portas fechadas no passado para essa linguagem, mas que hoje as janelas se abrem e nos convidam a um novo olhar para a “alfabetização” nesses gêneros. Isso posto, é chegado o momento da pesquisa de sistematicamente observar e analisar como as histórias em quadrinhos se fizeram presentes ao longo das provas do Enem, um exame que tem tido um grande impacto no currículo escolar, sobretudo na última etapa da educação básica. A pesquisa e os estudos sobre a linguagem dos quadrinhos foram fundamentais para o desenvolvimento dessa análise.

3. OS QUADRINHOS E O ENEM: UM ENCONTRO RECORRENTE

No capítulo anterior, trouxemos alguns conceitos e teorias que envolvem as histórias em quadrinhos, a sua composição, a sua linguagem e a sua relação com o ensino. Este novo capítulo traz uma análise prática das edições anteriores das provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e como os quadrinhos têm sido abordados ao longo dessas provas. Na primeira seção, faremos uma breve explanação sobre o próprio exame, seu histórico e sua organização interna e externa. Na segunda, traremos um mapeamento das questões do Enem, o que envolveu o levantamento e a quantificação dos dados, desdobrando-se, na última seção, em considerações de cunho qualitativo e interpretativista, uma análise subsidiada pela teoria que foi construída e explanada ao longo dos capítulos anteriores.

3.1. Por dentro da prova do Enem

Antes de analisarmos a abordagem dos quadrinhos nas provas do Enem, é preciso contextualizar o viés histórico e social desse exame. O Enem não foi a primeira prova avaliativa voltada para o ensino médio nem tampouco é a única. O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira), organizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), passou a partir de 1995 a aplicar uma prova para averiguar a qualidade do desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio. O Enem, organizado pelo mesmo órgão, surgiu depois, porém com outras perspectivas.

O estudo das autoras Campos e Polachini (2015) divide a trajetória do Enem em três momentos. O primeiro (1998-2003) consiste na implementação do exame durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A prova do Enem era composta de um caderno que, além das questões de múltipla escolha, contava também com a prova de Redação. A aplicação do exame acontecia em um único dia. A prova tinha caráter diagnóstico e visava avaliar o desempenho dos alunos concluintes para traçar um perfil das competências e habilidades adquiridas ao longo da educação básica que contribuiriam para o exercício pleno da cidadania, ou seja, a capacidade de interpretar códigos e linguagens bem como de assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, munindo-se dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação básica para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. Dentre suas referências norteadoras estavam a Lei nº 9.394, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada em 20 de dezembro de 1996. O documento estabelece que a finalidade do Ensino Médio, etapa final da educação básica, deve ser:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Enem também teve como base legal os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio). Nesse sentido, buscou contemplar as várias dimensões formativas e o caráter dinâmico dos conhecimentos, além de destacar a importância da inclusão de novas linguagens e os impactos do mundo digital. As provas eram pautadas em cinco eixos cognitivos interrelacionados e interconectados:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Esses cinco eixos se organizavam em uma matriz única de 21 habilidades (BRASIL, 2018b, p. 13-15). Cada uma das 21 habilidades era avaliada por três questões de múltipla escolha, totalizando 63 questões. Dessa lista de 21 habilidades, percebe-se que havia três delas (as de número 4, 5 e 6) diretamente relacionadas ao conhecimento das linguagens (cf. tabela 1).

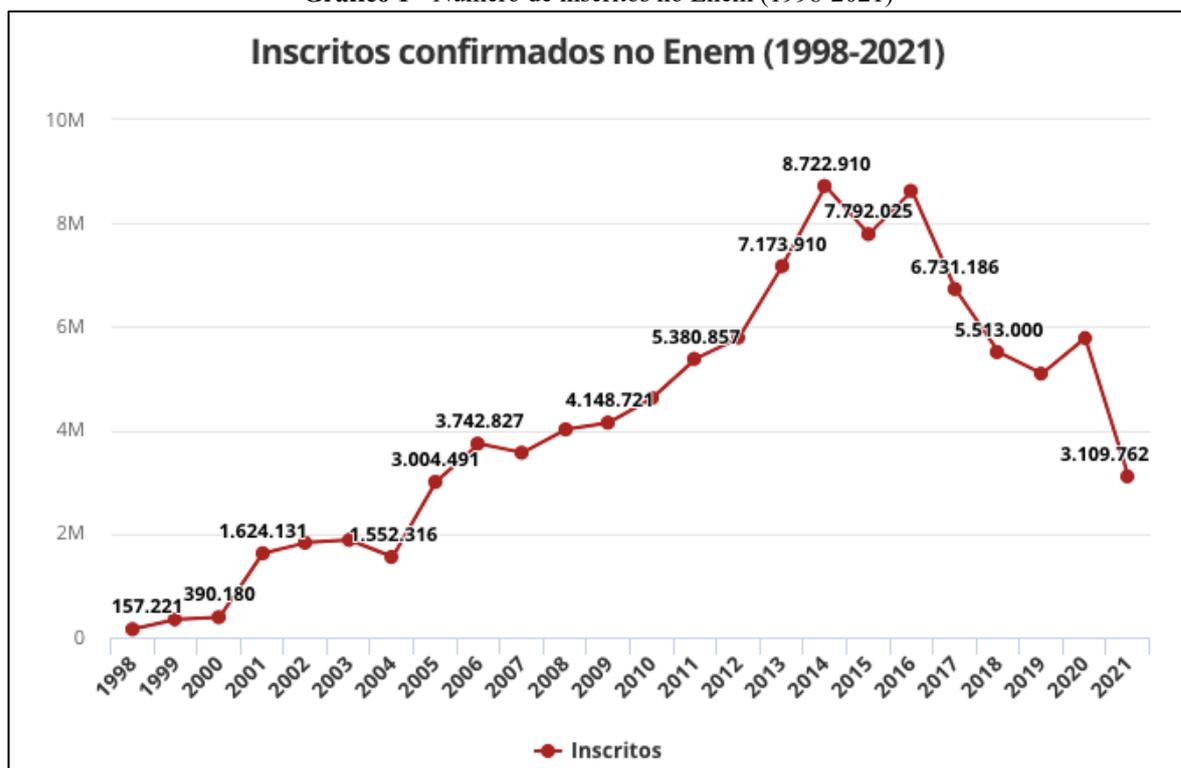
Tabela 1 - Lista de habilidades relacionadas às linguagens no "Antigo Enem" (1998-2008)

HABILIDADES	
4.	Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;
5.	A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6.	Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

Fonte: Autora (2022)

A primeira edição do exame, em 1998, não teve adesões muito expressivas, pois a participação no exame era facultativa e havia uma cobrança de uma taxa de inscrição. Foram cerca de 157 mil inscritos. Isso começou a mudar depois de algumas políticas públicas voltadas para a reformulação do exame. Assim, em 2001, o número subiu para mais de 1 milhão e meio de inscritos (cf. gráfico 1), pois os alunos egressos de escolas pública, concluintes da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), bolsistas em escolas privadas e candidatos aptos por questões socioeconômicas passaram a gozar do direito à isenção da taxa de inscrição.

Gráfico 1 - Número de inscritos no Enem (1998-2021)



Fonte: Site “G1-Globo”⁴⁴

O segundo momento do Enem (2004-2008) se deu durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (CAMPOS; POLACHINI, 2015). Durante seu mandato, o Ministério da Educação criou um programa, o Prouni (Programa Universidade para Todos), que possibilitou aos estudantes de baixa renda a utilização da nota do Enem como porta de entrada para as instituições privadas de educação superior. Por meio desse programa, os alunos poderiam concorrer a bolsas parciais ou integrais para o pagamento das mensalidades em universidades privadas. Como consequência, em 2005, o número de inscrições dobrou.

⁴⁴ Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/24/enem-2021-tem-31-milhoes-de-inscritos-confirmados.ghtml>> Acesso em 13 mai. 2022.

Por fim, o terceiro momento (a partir de 2009), ainda no governo Lula, trouxe mudanças mais significativas e foi o divisor de águas entre o modelo antigo e o chamado “Novo Enem” (CAMPOS; POLACHINI, 2015). Após a publicação da Lei nº 12.061, que assegura o acesso de todos os interessados ao ensino médio público, o MEC apresentou uma proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) com a ideia da universalização do ensino médio gratuito no Brasil. O objetivo era reformular o Enem e utilizá-lo para os processos seletivos das universidades públicas federais, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um sistema informatizado onde instituições públicas de todo o país ofertam suas vagas para os candidatos concorrerem com as notas obtidas. Assim, o Enem que antes funcionava apenas como um exame diagnóstico do Ensino Médio torna-se a principal porta de entrada para o ensino superior. A mudança acarretou um crescimento vertiginoso de inscrições, que totalizaram 4 milhões e meio.

No Sisu, os candidatos podem escolher até duas opções de curso, na mesma instituição ou em instituições diferentes. É uma prova única com validade em todo o território nacional. A seleção ocorre pelo ranking de acordo com as notas, dentro do número de vagas ofertadas. Com atualizações diárias parciais, os candidatos veem as suas posições e podem fazer alterações durante o período vigente das inscrições. Isso contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, pois a descentralização dos processos seletivos “favorecia evidentemente os estudantes com melhores condições socioculturais e econômicas para o preparo e realização dessa bateria de exames” (B. MARCUSCHI; LUNA, 2017, p. 9).

Para atender às novas demandas, o exame também passou por reformulações estruturais. A prova manteve a Redação e os cinco eixos cognitivos, porém as questões de múltipla escolha foram subdivididas em quatro matrizes (ou áreas de conhecimento): i. Linguagens, códigos e suas tecnologias; ii. Ciências da natureza e suas tecnologias; iii. Ciências humanas e suas tecnologias; iv. Matemática e suas tecnologias. Cada uma dessas áreas de conhecimento contém conteúdos programáticos próprios, com as suas respectivas competências e habilidades. A prova de múltipla escolha passou a ser composta por 45 questões de cada uma dessas matrizes. No começo, a prova era aplicada em dois dias consecutivos, no fim de semana (sábado e domingo). No primeiro dia, os alunos faziam a prova de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No segundo dia, faziam a prova de Linguagens, Matemática e a Redação.

Visando elevar a escolaridade da população prisional brasileira, o Enem começou, a partir de 2010, a realizar uma prova para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa, o Enem PPL. As provas também são organizadas pelo Inep, em parceria com o

Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (Depen). Acontecem em penitenciárias, cadeias públicas, centros de detenção provisória e instituições de medidas socioeducativas. A aplicação é feita em dias úteis, após o Enem regular.

Em 2011, houve um aumento para mais de 6 milhões de inscritos no Enem regular. A participação no exame tornou-se condicionante para a obtenção do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies) ou do programa Ciência Sem Fronteiras. Já em 2013, a lei nº 12.799 tornou obrigatório que as instituições federais de educação superior adotassem os critérios prescritos na lei para assegurar isenção total e parcial do pagamento de taxas de inscrição nos processos seletivos de ingresso em seus cursos, de acordo com a carência socioeconômica dos candidatos. Assim, como forma de contenção de gastos, muitas instituições passaram a adotar a nota do Enem como forma de acesso aos seus cursos, por meio do Sisu. Em decorrência de todos esses fatores, o número de inscritos no Enem em 2014 chegou a mais de 9 milhões e meio. Com o passar dos anos, o sistema foi desenvolvendo estratégias para reduzir o número de inscritos que não viessem a realizar a prova (o que gera um ônus enorme para os cofres públicos). Isso quer dizer, por exemplo, que se uma pessoa pedisse isenção e não fizesse a prova, ela perderia a isenção para o ano seguinte (a menos que justificasse o motivo). Isso fez com que o número de inscritos confirmados diminuísse.

Quanto à organização da prova, ela continuou sofrendo algumas alterações. Após uma consulta pública, o Inep resolveu alterar a logística da aplicação das provas. O exame ocorria em um único fim de semana (sábado e domingo), o que fazia com que muitos estudantes reclamassem da exaustão. Além disso, candidatos que eram adventistas de sétimo dia (que, por questões religiosas, guardam o sábado), precisavam aguardar para fazer a prova após um horário específico. Com as mudanças, a prova passou, a partir de 2017, a ser aplicada em dois domingos. No primeiro dia, os alunos fazem a prova de Ciências Humanas, Linguagens e Redação. No segundo dia, fazem a prova de Matemática e Ciências da Natureza.

Em 2020, o Enem trouxe a primeira edição do Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. Os alunos poderiam, no ato da inscrição, optar entre o modelo impresso ou o modelo digital. Mesmo com a nova modalidade, o número de inscritos em 2021 teve o seu pior índice desde 2005. Muitos alunos provavelmente não se sentiram seguros e/ou aptos para prestar o exame nesse momento, porque foram afetados, direta ou indiretamente, pelos impactos da pandemia do coronavírus, que atingiu não só a saúde, mas também a educação, a economia e os aspectos sociais. Por isso, é preciso incentivar os jovens a voltarem a sonhar e a buscar seus objetivos. Analisar as provas e trabalhar conteúdos

vinculados a elas é um passo. É o que pretende, por exemplo, esse trabalho, embora seja o recorte de apenas um assunto dentre tantos outros que devam receber igual atenção.

Pela nossa linha de pesquisa, esse estudo enfatiza a prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), essa área de conhecimento busca “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2018a, p. 63). No Enem, a prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias estrutura-se a partir das seguintes competências e habilidades (cf. tabela 2):

Tabela 2 - Competências e habilidades da Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem⁴⁵

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
	H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
	H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
	H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais	H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
	H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
	H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
	H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
	H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
	H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os
Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
	H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

⁴⁵ Disponível em <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>

	H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
	H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
	H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
	H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
	H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
	H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
	H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
	H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
	H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
	H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.
	H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.
	H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: Autora (2022).

Nessa seção, tivemos acesso a uma breve retrospectiva da prova do Enem para entender seu surgimento, suas mudanças e seus princípios basilares. A organização da prova por competências e habilidades é, em nosso entendimento, uma mudança substancial, pois, teoricamente, afrouxa os laços com um modelo engessado de avaliação – centrado nos conteúdos por si. Portanto, há subsídios suficientes para que o exame possa explorar a potência

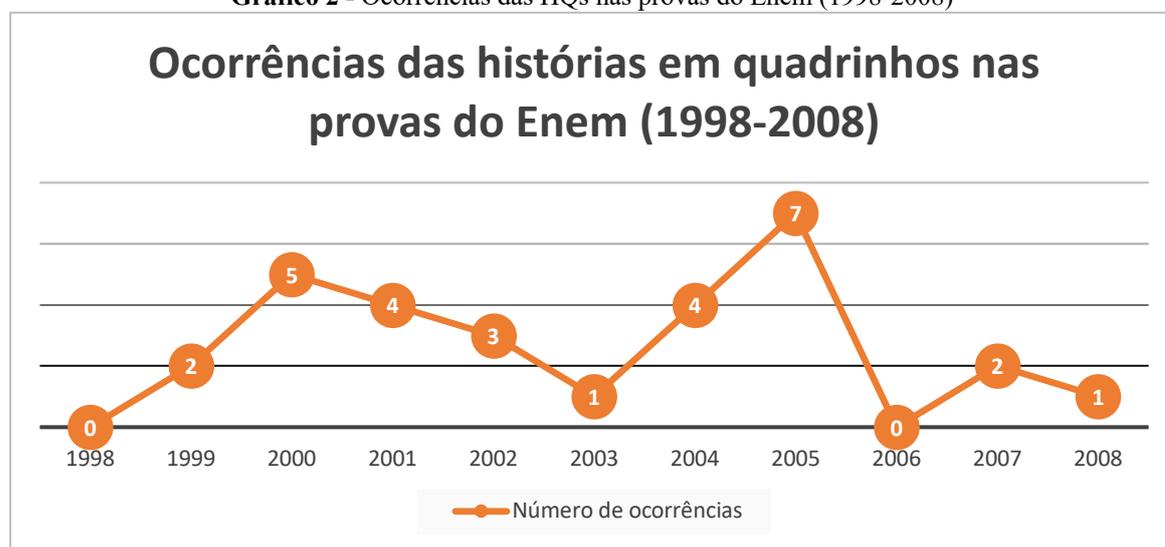
sociocomunicativa dos textos trazidos como apoio para as questões, dentre eles os quadrinhos. Assim, as questões podem explorar os recursos de que os autores dos textos se valeram para atingir essa potência, o que exigiria dos alunos, enquanto leitores proficientes, a mobilização de diversas competências e habilidades.

Do ponto de vista de nossa pesquisa, queremos ampliar um pouco mais o nosso olhar para avaliar de que forma as histórias em quadrinhos têm sido contempladas nesse exame, a fim de averiguar se de fato os aspectos composicionais e sociocomunicativos dos textos em quadrinhos são evidenciados nas questões; se a linguagem e os recursos visuais estão sendo explorados; e se os aspectos verbais são trazidos em prol da compreensão do texto. O primeiro passo para isso foi mapear e quantificar as ocorrências dos quadrinhos na prova do Enem, como será exposto na próxima seção.

3.2 Uma análise quantitativa dos quadrinhos nas provas do Enem

Na seção anterior, abordamos brevemente sobre a trajetória do Enem. Como visto, o antigo Enem, ocorrido entre os anos de 1998 e 2008, era composto por 63 questões interdisciplinares e 1 redação. Nesse primeiro momento, as histórias em quadrinhos estiveram presentes em quase todos os anos das provas (cf. gráfico 2), com exceção do primeiro ano, 1998, e do ano de 2006. Isso mostra que a utilização das HQs no Enem não é algo recente e que o trabalho com esses gêneros se faz necessário. Em relação à quantidade, houve uma oscilação, sendo que as maiores ocorrências foram em 2005 e 2000, com 7 e 5 casos, respectivamente.

Gráfico 2 - Ocorrências das HQs nas provas do Enem (1998-2008)

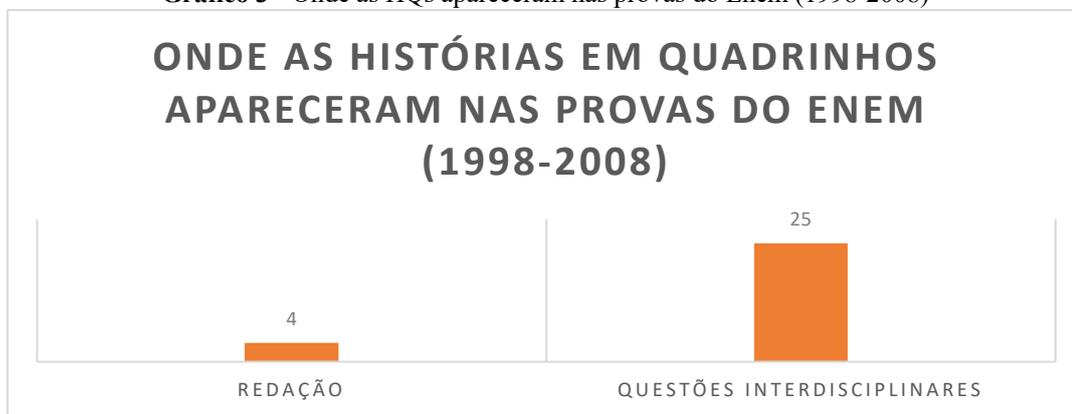


Fonte: Autorial (2022)

As questões de múltipla escolha discutiam principalmente aspectos linguísticos, como variação linguística, figuras de linguagem e intertextualidade. Outras perguntas também requeriam conhecimentos históricos, geográficos, físicos e químicos, por exemplo, para a sua resolução. Já na proposta de redação, as histórias em quadrinhos ajudaram na reflexão crítica sobre temas transversais. Para efeitos de análise, consideramos como histórias em quadrinhos apenas as narrativas que fazem uso da linguagem quadrinística, conforme explicitado no capítulo anterior. Ilustrações ou caricaturas, por exemplo, não fazem parte porque nelas predominam a tipologia descritiva.

Assim, ao longo desses 11 anos do chamado “antigo Enem”, foram 29 ocorrências ao total envolvendo histórias em quadrinhos (cf. gráfico 3), sendo 4 delas nas provas de redação como textos de apoio (14%) e 25 nas questões de múltipla escolha (86%).

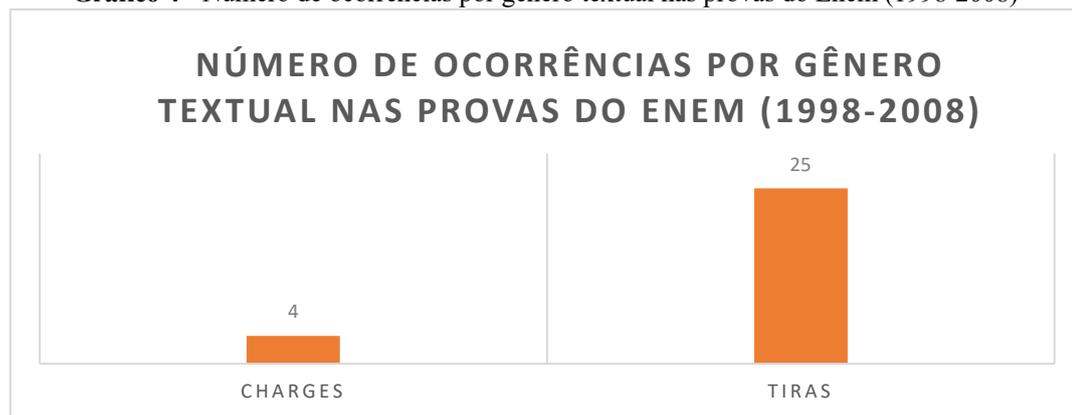
Gráfico 3 - Onde as HQs apareceram nas provas do Enem (1998-2008)



Fonte: Autoral (2022)

O gênero que foi cobrado com mais expressividade foi as tiras (25 casos). Já as charges apareceram em 4 momentos (cf. gráfico 4). Essa predominância das tiras também foi constatada nas provas analisadas do novo Enem (2009-2021), conforme será demonstrado mais adiante.

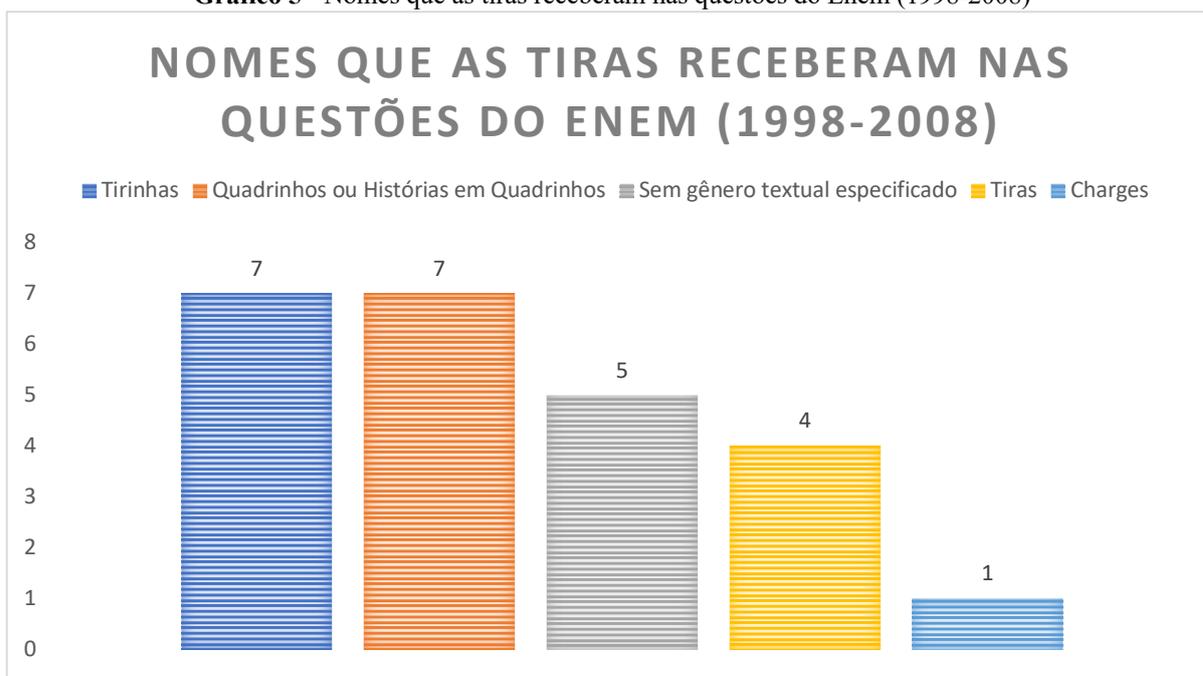
Gráfico 4 - Número de ocorrências por gênero textual nas provas do Enem (1998-2008)



Fonte: Autoral (2022)

As tiras foram chamadas 7 vezes de “tirinhas”, no diminutivo. Em outras 7 vezes, foi chamada de “quadrinhos” ou de “histórias em quadrinhos”. Nesses casos, o que percebemos é que há uma menção à linguagem quadrinística em si de forma genérica, mas não há referência específica às características e peculiaridades do gênero. Nesse sentido também, em outros 5 casos as tiras não recebiam o nome de um gênero textual específico, sendo retratadas de forma ainda mais vaga como “textos” ou “imagens”, por exemplo. Em 4 vezes, foram chamadas de “tiras” e houve 1 caso em que foi chamada equivocadamente de “charge” (cf. gráfico 5).

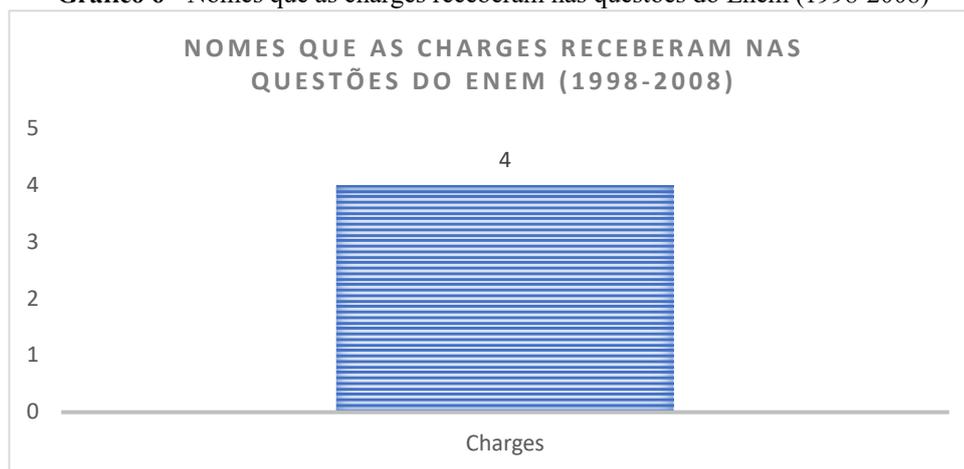
Gráfico 5 - Nomes que as tiras receberam nas questões do Enem (1998-2008)



Fonte: Autoral (2022)

As quatro charges foram chamadas em 100% dos casos com o nome correspondente: charges (cf. gráfico 6), tendo sido utilizadas para abordagem de temas de ordem sócio-histórica.

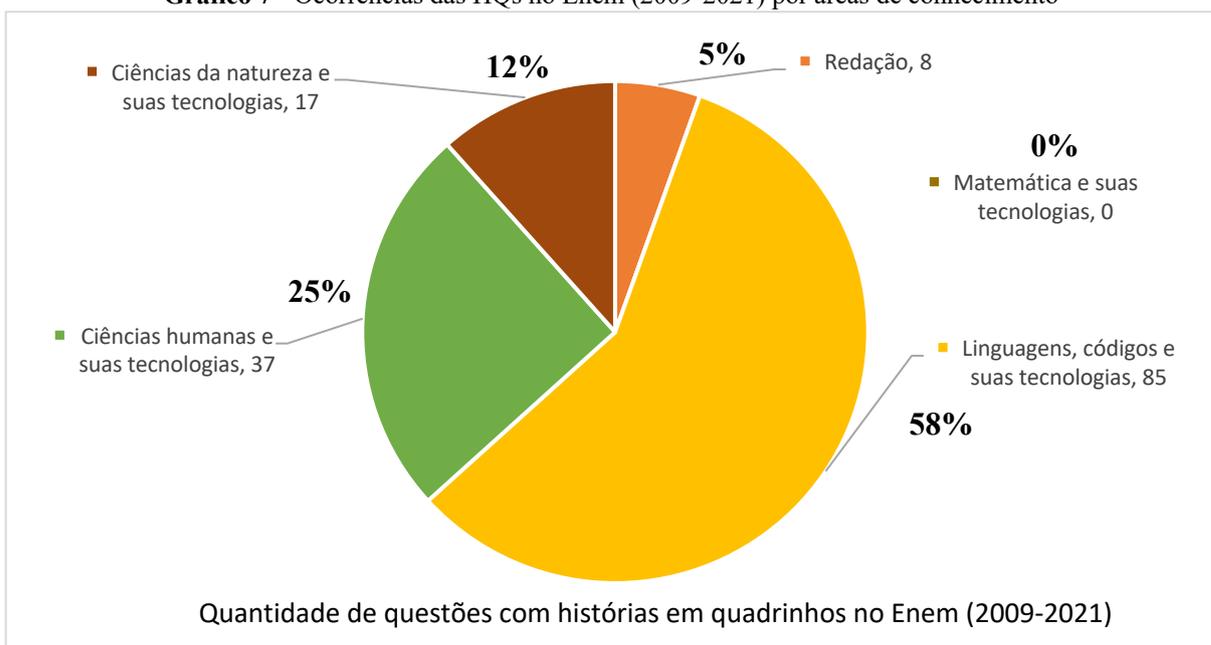
Gráfico 6 - Nomes que as charges receberam nas questões do Enem (1998-2008)



Fonte: Autoral (2022)

Como visto na seção anterior, a partir de 2009 a prova do Enem, além da Redação, passou a contemplar 45 questões de cada uma das quatro áreas de conhecimento seguintes: i) Linguagens, códigos e suas tecnologias; ii) Ciências humanas e suas tecnologias; iii) Ciências da natureza e suas tecnologias; iv) Matemática e suas tecnologias. Assim, realizamos uma pesquisa quantitativa de qual a incidência das histórias em quadrinhos de 2009 a 2021 (cf. gráfico 7). Analisamos todas as provas divulgadas pelo Inep, incluindo as provas canceladas, as primeiras aplicações e as reaplicações (PPL).

Gráfico 7 - Ocorrências das HQs no Enem (2009-2021) por áreas de conhecimento



Fonte: Autoral (2022)

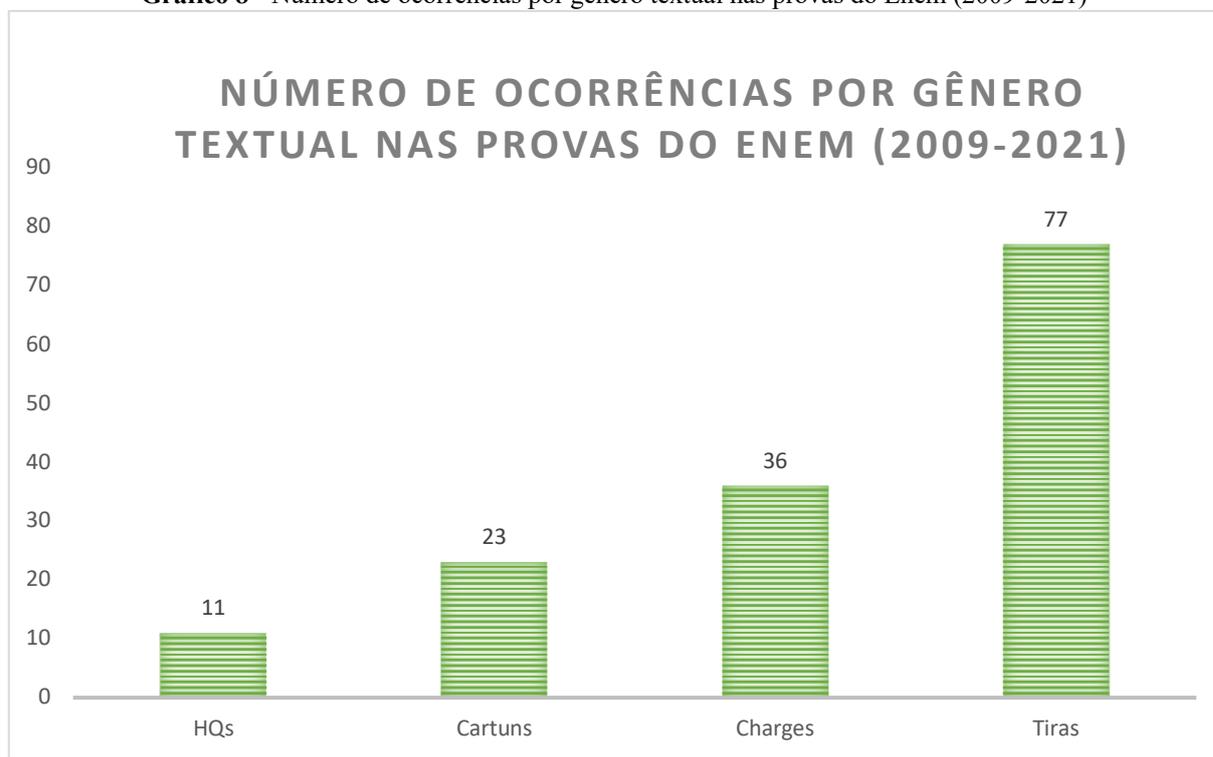
Das 147 vezes em que as histórias em quadrinhos estiveram presentes nas provas analisadas, mais da metade (57,82%) ocorreu na área de Linguagens, totalizando 85 questões. Esse resultado já era esperado, tendo em vista que são nas aulas de Português que esses textos são mais trabalhados. Já na prova de Redação, as 8 vezes em que houve ocorrência (5,44%) correspondem a uma tendência do exame de colocar entre os textos motivadores alguns de caráter multimodal. Predominam, contudo, aqueles com uma gama de informatividade e objetividade maior, como mapas, gráficos e infográficos.

Outra área em que as histórias em quadrinhos apareceram com grande representatividade foi a de Ciências Humanas – 37 questões (25,17%). Isso se explica, principalmente, porque as histórias em quadrinhos trazem por meio do humor muitas questões e valores humanos, que representam características sociais. Também constatamos que a área de Ciências da Natureza também fez bastante usufruto das histórias em quadrinhos – 17 questões (11,57%). As histórias ajudaram a evidenciar e a ilustrar fenômenos naturais. Assim, nesse

recorte, pudemos constatar que as histórias em quadrinhos apareceram expressivamente ao longo desse período e estiveram presentes em quase todas as áreas de conhecimento, com exceção de Matemática⁴⁶. Isso mostra a versatilidade do ensino das histórias em quadrinhos para abarcar temáticas diversas.

Outra investigação que fizemos foi observar quais os gêneros textuais que estiveram presentes nas provas das áreas de conhecimento mencionadas (cf. gráfico 8). Assim, percebemos que os gêneros que apareceram nas provas foram: 1. Histórias em quadrinhos (recorte de alguma página) – 11 ocorrências (7,48%); 2. Cartuns – 23 ocorrências (15,65%); 3. Charges – 36 ocorrências (24,49%); 4. Tiras (cômicas) – 77 ocorrências (52,38%). Assim, fica assente que o predomínio maior é o das tiras, com mais da metade das ocorrências.

Gráfico 8 - Número de ocorrências por gênero textual nas provas do Enem (2009-2021)



Fonte: Autoral (2022)

Também fizemos uma análise geral das histórias em quadrinhos nas provas por área do conhecimento e por gênero textual. Assim, percebemos que os gêneros listados estiveram presentes em todas as provas – exceto a de Matemática (cf. gráfico 9). A análise ratifica as

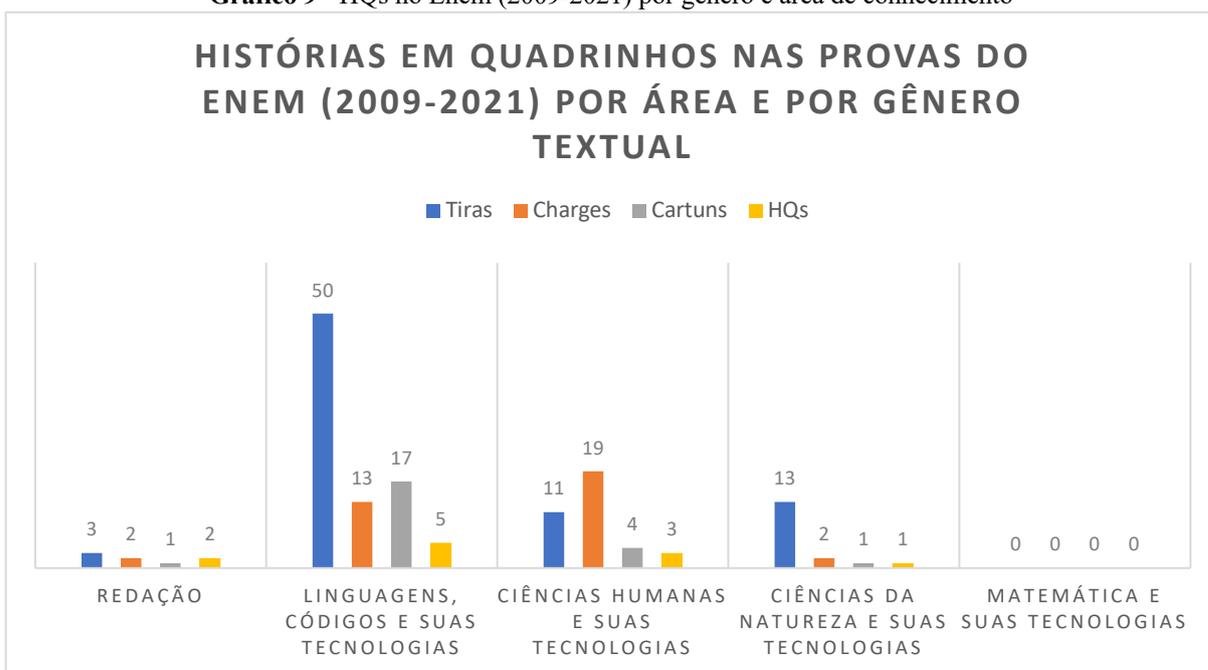
⁴⁶ Uma questão de Matemática do ano de 2015 (reaplicação/PPL) trazia uma imagem da personagem Mafalda medindo a circunferência de um globo terrestre com uma fita métrica. A questão criava uma situação hipotética para trabalhar com as noções de escala e proporção. Não consideramos a questão em nossa contagem por um motivo simples: a questão não trabalhava de fato uma narrativa, uma história em quadrinhos. Era apenas um recorte, de forma que havia ali muito mais uma situação ilustrativa, de teor textual descritivo.

informações dos gráficos 6 e 7 de que as histórias em quadrinhos foram mais predominantes nas provas de Linguagens e de que as tiras foram o gênero textual mais abordado.

Das 8 ocorrências na prova de Redação, foram 3 tiras, 2 charges, 1 cartum e 2 HQs, mostrando um equilíbrio. Das 85 ocorrências na prova de Linguagens, foram 50 tiras, 13 charges, 17 cartuns e 5 HQs, o que revela a grande predominância das tiras nessa prova. Das 37 ocorrências na prova de Ciências Humanas, foram 11 tiras, 19 charges, 4 cartuns e 3 HQs, o que revela que as charges se sobressaem um pouco, seguidas das tiras. Por último, das 17 ocorrências na prova de Ciências da Natureza, foram 13 tiras, 2 charges, 1 cartum e 1 HQ, revelando o predomínio das tiras. Com toda essa diversidade de áreas de conhecimento, defendemos mais uma vez a importância de utilizar os quadrinhos no ensino em diversas áreas de conhecimento. Afinal,

não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino [...] Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão dos seus alunos. (VERGUEIRO, 2004a, p. 26)

Gráfico 9 - HQs no Enem (2009-2021) por gênero e área de conhecimento

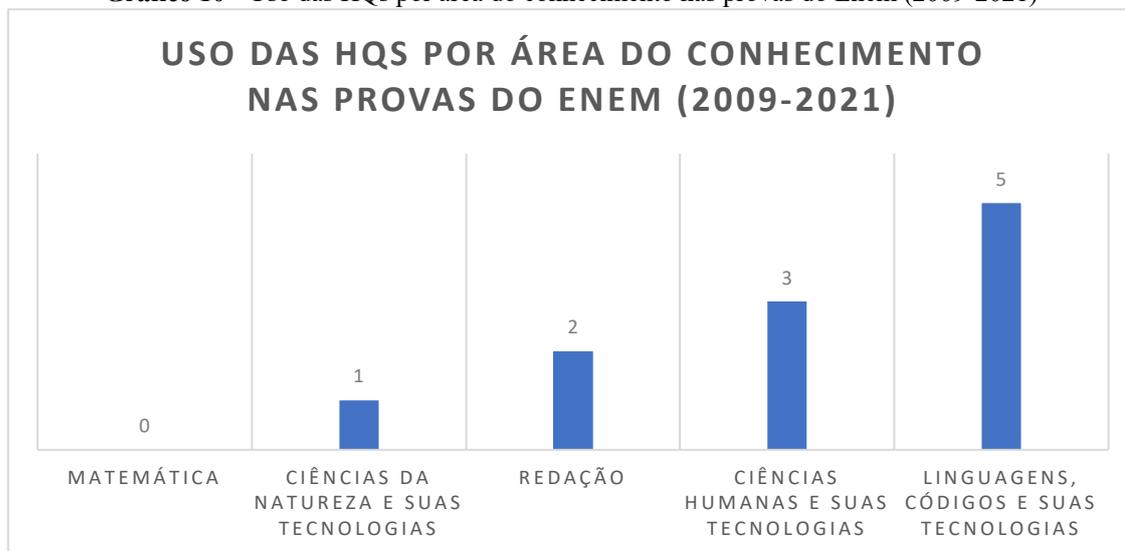


Fonte: Autoral (2022)

O primeiro gênero que iremos analisar são as histórias em quadrinhos. Das 11 ocorrências delas nas provas do Enem (2009-2021), vimos que elas apareceram 1 vez na prova de Ciências da Natureza; 2 vezes na proposta de Redação; 3 vezes na prova de Ciências

Humanas; e 5 vezes na prova de Linguagens. Assim, não houve tantos casos e a proporção foi bem equilibrada (cf. gráfico 10).

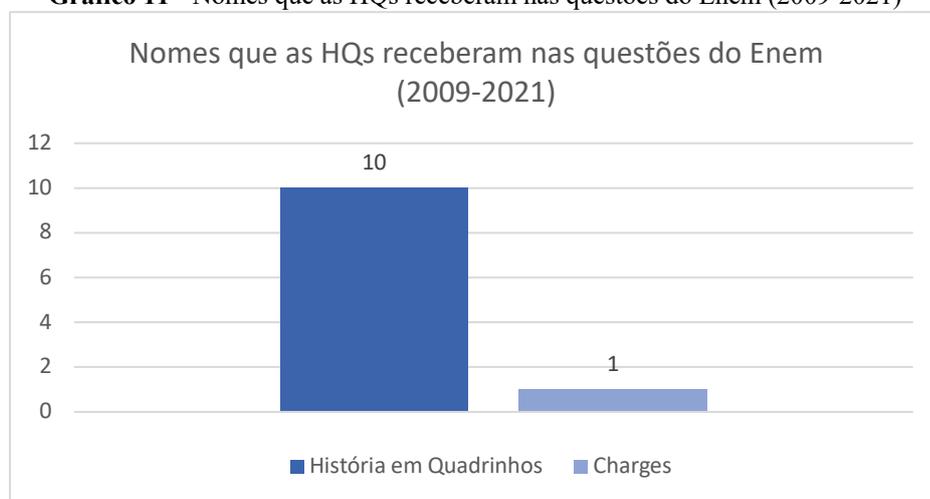
Gráfico 10 - Uso das HQs por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021)



Fonte: Autoral (2022)

As histórias em quadrinhos traziam, em geral, um recorte de uma narrativa maior, sendo compostas geralmente por uma página de apresentação ou pela página de uma *graphic novel*. Em 10 das 11 ocorrências, foram chamadas apropriadamente de histórias em quadrinhos. Apenas em 1 ocorrência foi chamada de charge, na prova de Ciências Humanas (cf. gráfico 11). Tratava-se de um recorte da Revista Ilustrada, fundada pelo italiano Angelo Agostini em 1876, trazendo sátiras a acontecimentos durante o Segundo Reinado do Império (MODENESI, 2015).

Gráfico 11 - Nomes que as HQs receberam nas questões do Enem (2009-2021)

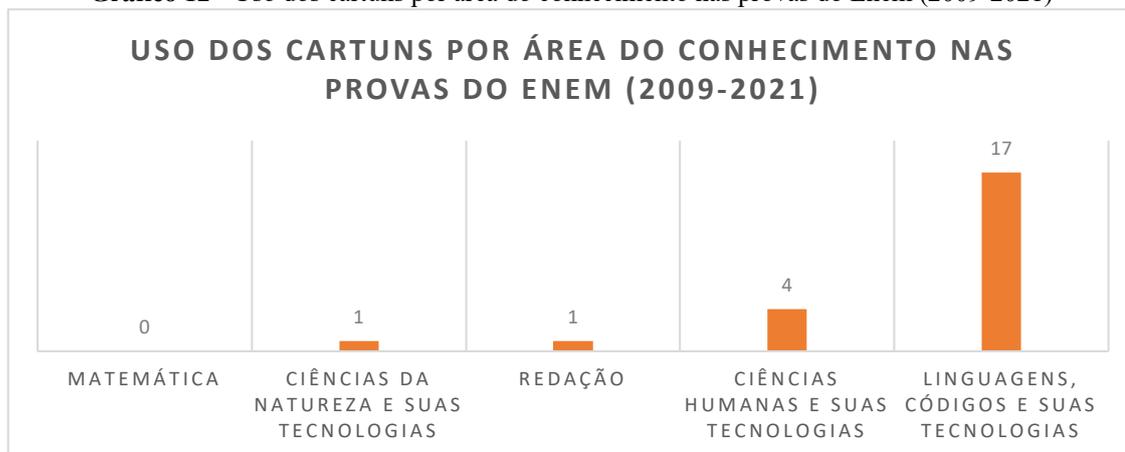


Fonte: Autoral (2022)

Analisando as 23 ocorrências dos cartuns, vemos que eles apareceram 1 vez na prova de Ciências da Natureza; 1 vez na proposta de Redação; 4 vezes na prova de Ciências Humanas;

e 17 vezes na prova de Linguagens. Nesse caso, o que se percebe é um predomínio na área de Linguagens (cf. gráfico 12).

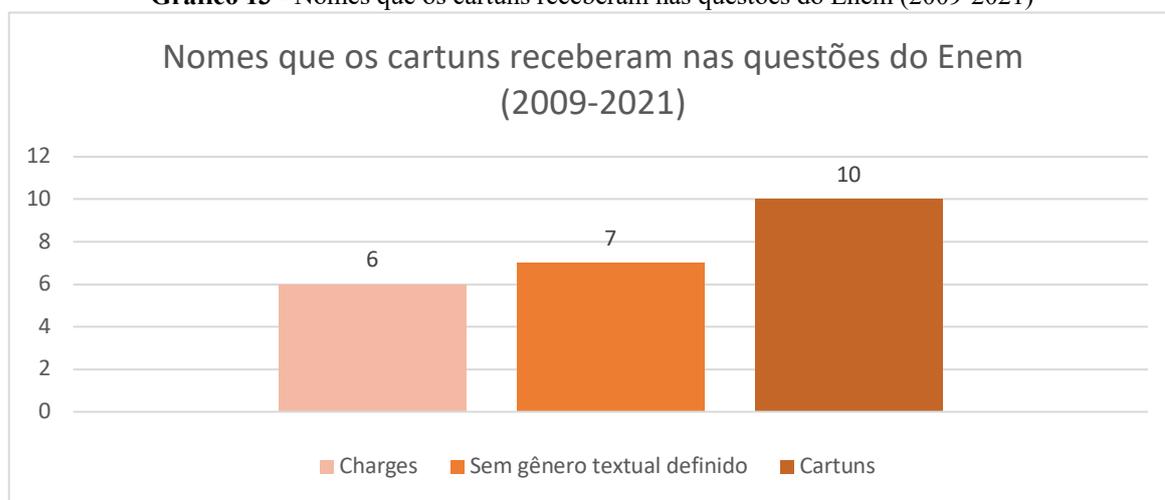
Gráfico 12 - Uso dos cartuns por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021)



Fonte: Autoral (2022)

Os cartuns requeriam dos alunos a leitura visual e a inferência da crítica social. Em 6 ocorrências, foram chamados equivocadamente de charges, embora não fizessem referência a nenhum fato noticiado. Em 7 ocorrências, o gênero textual não apareceu explícito, sendo feitas referências genéricas como “o texto” ou “a imagem”. Somadas, essas duas situações correspondem a mais da metade (56,5%). Em 10 ocorrências, os cartuns foram chamados apropriadamente (cf. gráfico 13).

Gráfico 13 - Nomes que os cartuns receberam nas questões do Enem (2009-2021)

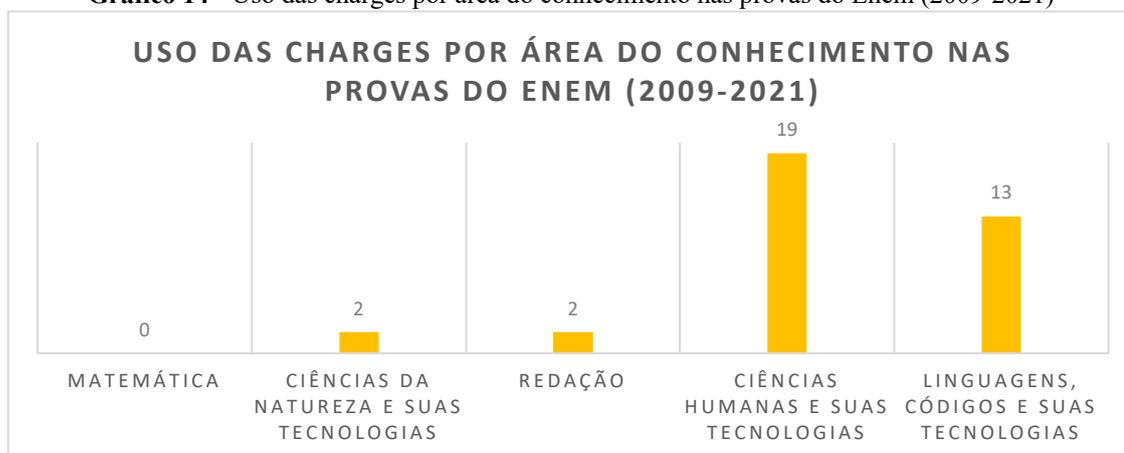


Fonte: Autoral (2022)

Das 36 ocorrências das charges, elas apareceram 2 vezes na prova de Ciências da Natureza; 2 vezes na proposta de Redação; 19 vezes na prova de Ciências Humanas; e 13 vezes na prova de Linguagens. Esse gênero tem uma particularidade porque é o único cujo predomínio não é na prova de Linguagens, sendo, portanto, a maior incidência na prova de Ciências

Humanas (cf. gráfico 14). Acreditamos que isso justifica-se pelo fato de que, como destacado em outro capítulo, as charges têm uma relação intrínseca com as notícias e fatos do cotidiano, logo são exploradas na prova não só linguisticamente, mas também por um viés sócio-histórico.

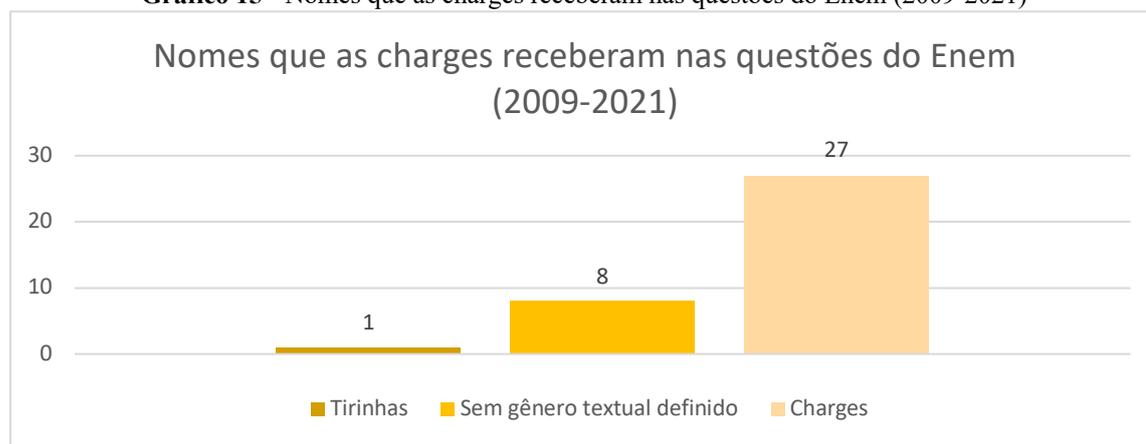
Gráfico 14 - Uso das charges por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021)



Fonte: Autoral (2022)

As charges foram chamadas uma vez de “tirinhas” e em oito ocorrências não apareceram com o nome específico do gênero, mas com referências genéricas como “texto” ou “imagem”. Já em 27 ocorrências, grande maioria, foram chamadas apropriadamente de charges (cf. gráfico 15). Assim como identificado no antigo Enem, as charges costumam ser chamadas como tal.

Gráfico 15 - Nomes que as charges receberam nas questões do Enem (2009-2021)



Fonte: Autoral (2022)

Por fim, das 77 ocorrências das tiras (gênero quadrinístico mais explorado nas provas), vimos que elas apareceram 13 vezes na prova de Ciências da Natureza; 3 vezes na proposta de Redação; 11 vezes na prova de Ciências Humanas; e 50 vezes na prova de Linguagens. Assim, vemos que as tiras foram majoritariamente exploradas na prova de Linguagens (cf. gráfico 16), com aproximadamente 65% das ocorrências. Sendo assim, entendemos que esse gênero merece uma atenção especial em nossa análise e nas aulas de língua portuguesa.

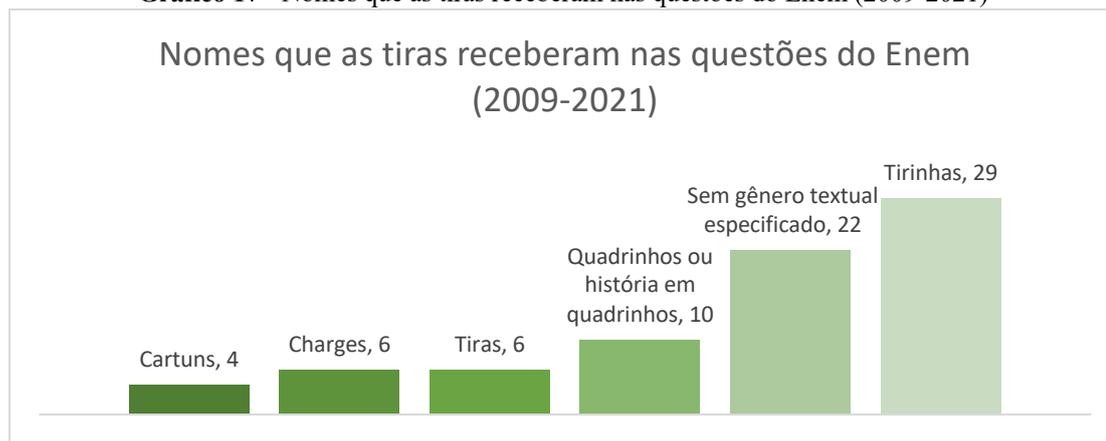
Gráfico 16 - Uso das tiras por área do conhecimento nas provas do Enem (2009-2021)



Fonte: Autoral (2022)

Por ser o gênero com maior recorrência, é também aquele cuja classificação foi mais diversificada (cf. gráfico 17). Foram chamadas na maioria das vezes pela forma popular, “tirinhas” (29), e poucas vezes de “tiras” (6), o que remete à discussão sobre a utilização do sufixo diminutivo e seus possíveis valores semânticos, que foi pauta no final do primeiro capítulo (RAMOS, 2017). Em um número expressivo de ocorrências (22), as tiras não receberam sequer o nome específico de um gênero textual, sendo retratadas genericamente de “textos” ou “imagens”. Mais uma vez reforçamos que esses gêneros não deixam de ser textos ou imagens, mas que essa generalização acaba por deixar de lado aspectos intrínsecos como suporte, contexto de produção, características formais-estruturais e propósito sociocomunicativo. Em outros casos (10), as tiras foram chamadas de “quadrinhos” ou “histórias em quadrinhos”, o que também é abrangente. Contudo, outras situações chamam mais a atenção. Em 6 vezes, as tiras foram chamadas erroneamente de charges; e em 4 vezes, de cartuns. Esses, como vistos, são gêneros textuais com outras peculiaridades.

Gráfico 17 - Nomes que as tiras receberam nas questões do Enem (2009-2021)



Fonte: Autoral (2022)

Isso tudo mostra que ainda há uma confusão em relação aos conceitos e aos conhecimentos que envolvem os gêneros que trabalham com a linguagem dos quadrinhos. No caso das charges, elas receberam o nome de todos os outros gêneros: charges (27), tiras/tirinhas (7), cartum (6), história em quadrinhos (1) – fora os casos sem especificação (8). Ratificamos que não se trata apenas de uma questão de nomenclatura, de metalinguagem, e sim de apropriação dos conhecimentos que envolvem esses gêneros. A não especificação do gênero pode até ser lida como uma estratégia para não dar informações demais aos alunos, já que se trata de uma prova em que os conhecimentos dos alunos estão sendo testados, então eles deveriam ser capazes de identificar sozinhos. Porém, os casos em que os nomes aparecem de maneira inapropriada são problemáticos.

Ao longo dessa seção, expusemos alguns resultados coletados a partir de uma extensa análise de todas as provas do Enem desde sua antiga configuração (1998-2008) – com 63 questões interdisciplinares e uma redação – até seu formato vigente (2009-2021) – com 180 questões de quatro áreas de conhecimento e uma redação. Foram analisadas todas as provas divulgadas pelo Inep, em um total de 41 provas, considerando-se não só as aplicações regulares, mas também as avaliações canceladas e as reaplicações.

Esse mapeamento e quantificação serviram como apoio para compreensão da prova e, a partir disso, pudemos selecionar algumas questões para análise, discussão e reelaboração. Por isso, na próxima seção, que encerra a discussão desse capítulo sobre a utilização dos quadrinhos nas provas do Enem, teceremos uma análise qualitativa, isto é, de caráter expositivo e interpretativo. Analisaremos, pois, algumas questões selecionadas à luz dos referenciais teóricos desenvolvidos.

3.3 Uma análise qualitativa dos quadrinhos nas provas do Enem

Nas duas últimas seções, dissertamos um pouco sobre o Enem, ao explicar o contexto sócio-histórico desse exame, bem como a organização interna da prova. Além disso, mostramos quantitativamente os gêneros textuais das histórias em quadrinhos que estiveram presentes ao longo dos anos nas provas das mais diversas áreas. Para finalizar este capítulo, traremos alguns exemplos que nos ajudaram a analisar mais a abordagem e o tratamento dado aos quadrinhos nesse exame, mais especificamente nas questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa⁴⁷.

⁴⁷ Todas as questões trazidas aqui foram retiradas do site do Inep e estão disponíveis em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>> Acesso de fevereiro a dezembro de 2022.

Selecionamos questões que abordavam a linguagem dos quadrinhos e seus gêneros textuais (histórias em quadrinhos, tiras, charges e cartuns). Fizemos um recorte para selecionar apenas as questões que analisavam aspectos (extra)linguísticos, ou seja, que requeriam que o estudante atentasse para aspectos como a composição verbal e visual, a disposição e a sequenciação das cenas, a linguagem facial e corporal, a variação linguística e os recursos argumentativos empregados pelos personagens.

Não houve como delimitar previamente o que seria analisado em cada questão, pois, embora carreguem semelhanças entre si, cada enunciado é único e irrepetível. Portanto, a análise foi a princípio como adentrar em um quarto escuro e tatear em busca de um interruptor. Nossa intenção foi a de avaliar o que o Enem faz (ou muitas vezes o que não faz) ao cobrar dos alunos a análise dos textos em quadrinhos. Contudo, é um equívoco acreditar que a análise foi isenta de perguntas norteadoras, pois foram elas que funcionaram como um gatilho para lançar luz às nossas reflexões. Nossa análise foi de cunho qualitativo, utilizando um viés interpretativista à luz dos referenciais teóricos expostos ao longo da pesquisa. A análise baseou-se nos seguintes questionamentos: Os aspectos composicionais e sociocomunicativos dos gêneros textuais são evidenciados nas questões? A linguagem e os recursos visuais são explorados? Os aspectos verbais são trazidos em prol da compreensão do texto ou como aspectos gramaticais desarticulados do todo?

Primeiramente, observamos as questões do antigo modelo do Enem (1998-2008). Como explanamos, durante esse período, a prova era formada por uma proposta de redação e 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha. Ao longo dessas edições, houve 25 casos em que as histórias em quadrinhos foram trazidas nas questões. Os conteúdos abordados por esses textos exigiam dos alunos conhecimentos das mais diversas áreas. Assim, houve questões que requeriam saberes de geopolítica, de história, de sociologia e de artes, por exemplo. Além disso, conhecimentos das ciências naturais também foram contemplados, com temas sobre cadeia alimentar, reprodução humana, transformação de energia e tipos de movimentos. Desse modo, percebemos que os quadrinhos foram usados como forma de ilustrar esses conteúdos e tornar a abordagem mais lúdica. Particularmente, nos interessa observar como os conhecimentos linguísticos foram trabalhados.

Na prova de 1999, o Enem trouxe uma questão com uma tira com um diálogo entre as personagens Mafalda e Susanita, conhecidas por suas personalidades quase que antagônicas (cf. figura 70). Enquanto Mafalda é lembrada por seu gênio crítico e seus questionamentos acerca da sociedade e do mundo, a colega Susanita representa o materialismo e o egocentrismo. Os quadros foram legendados/enumerados na prova para facilitar ao aluno a localização. No

diálogo, Mafalda afirma com uma expressão sorridente: “Eu gosto do Natal porque as pessoas se amam muito mais”. Susanita em um primeiro momento parece concordar com ela: “Ah!... Você também sente isso?”. Há um discurso de aproximação, que logo é quebrado para construir o efeito de humor na tira: “Como fico feliz! Quer dizer que você também se ama muito mais no Natal? Eu, então, você nem imagina o quanto eu me amo no Natal!”. No último quadro, vemos o semblante de Mafalda mudar, expressando decepção, enquanto Susanita continua em devaneio, com as mãos juntas e próximas ao rosto: “Por que será que as pessoas se amam muito mais no Natal?”. Os corações desenhados ao lado de Susanita são uma metáfora visual que reforçam o sentimento de “amor” (próprio).

Figura 70 - Tira utilizada no Enem 1999



Fonte: Inep.

Analisando a tira, vemos que o que desencadeou o humor foi a ambiguidade causada pelo pronome “se”, fazendo com que o texto comportasse dois *scripts*. Mafalda teve intenção de dizer que as pessoas amam umas às outras (reciprocidade), mas Susanita entendeu que as pessoas amam a si mesmas (reflexividade). O enunciado da questão (cf. figura 71) parte desse aspecto gramatical fundamental para atingir os propósitos comunicacionais do texto. O aluno precisaria reconhecer este recurso, sendo um trabalho portanto de análise linguística a favor da compreensão global da mensagem. Entretanto, a forma como a questão foi trazida não suscita a reflexão sobre a importância da ambiguidade que esse pronome gerou dentro do contexto da tira e como isso contribuiu para a construção do humor. Cabe observar também que no enunciado não há menção ao nome do gênero, mas somente à tipologia textual (narrativa).

Figura 71 - Questão do Enem 1999

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome **SE** e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome **SE**,

- (A) em I, indica reflexividade e equivale a “a si mesmas”.
- (B) em II, indica reciprocidade e equivale a “a si mesma”.
- (C) em III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a “a si mesma” e “a si mesmas”, respectivamente.

Fonte: Inep.

Em 2000, aparecem algumas questões com histórias em quadrinhos. Dentre elas, estava uma questão com uma tira com personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Souza. A tira (cf. figura 72) mostra a personagem Rosinha se aproximando sorridente com uma máquina fotográfica na mão, fechando um dos olhos para “focar” na hora de tirar a foto. Ela chama “Chico!” e diz alguma coisa que foi suprimida propositalmente na prova. Houve uma falha na clareza da questão, pois o enunciado não afirma que houve essa supressão nem fornece um comando mais objetivo para que o aluno saiba que precisa deduzir o que deveria estar naquele balão – embora seja possível compreender. No segundo quadro, Chico Bento puxa a calça e olha para baixo, enquanto Rosinha tira a foto (vê-se a presença da onomatopeia “FLASH” representando o barulho da máquina). A garota fica envergonhada, como pode-se perceber pela expressão sobressaltada dela e pelas bochechas hachuradas. Há um hiato entre o segundo e o terceiro quadro em que se pode inferir que Rosinha atinge Chico Bento com a câmera, pois no último quadro ele aparece com os olhos zonzos e com a câmera na sua cabeça. A estrela é uma metáfora visual que representa a dor do garoto. Ele fica confuso pelo motivo que levou Rosinha a agir daquela forma e pergunta: “Quem intendi as muié?”. Enquanto isso, Rosinha se retira, como reforçam as nuvens de fumaça atrás dela (elementos cinéticos).

Figura 72 - Tira utilizada no Enem 2000



Fonte: Inep.

Para responder à questão (cf. figura 73), o aluno teria que relacionar qual das alternativas traz uma frase que poderia construir uma sequência narrativa que cumprisse o propósito humorístico da tira e que fosse coerente com essa proposta. Foi o que Rosinha disse (verbal) que gerou a ambiguidade que levou Chico Bento a uma atitude (visual), que compõe o humor da tira. A resposta correta é “Olha o passarinho!”, uma frase que é popularmente utilizada na hora de tirar fotos. Porém, “passarinho” também é um termo que tem conotação sexual e é esse sentido que o personagem ativa. Se pensarmos bem, uma tira como essa em um contexto escolar atual poderia suscitar uma grande polêmica. O personagem age com naturalidade e inocência características da infância, justamente o que corrobora para o humor. Não queremos com isso sugerir ou reforçar a volta à censura dos quadrinhos, mas sinalizar que o professor precisa saber

conduzir bem a discussão, selecionar o público-alvo, ter segurança do objeto de estudo e estar preparado para as situações que podem surgir.

Figura 73 - Questão do Enem 2000

Nessa historinha, o efeito humorístico origina-se de uma situação criada pela fala da Rosinha no primeiro quadrinho, que é:

- (A) Faz uma pose bonita!
- (B) Quer tirar um retrato?
- (C) Sua barriga está aparecendo!
- (D) Olha o passarinho!
- (E) Cuidado com o *flash*!

Fonte: Inep.

Em 2001, o Enem trouxe uma questão em que relembra para o aluno o que é oxímoro (paradoxo) – uma figura de linguagem marcada pela incongruência – e, em seguida, traz uma tira de Garfield em que essa figura de linguagem é mencionada (cf. figura 74). No primeiro quadro, o gato está sentado em frente a uma xícara e a sua linguagem corporal sugere cansaço, desânimo. No segundo quadro, Jon aparece (também com uma xícara em mãos) e saúda o felino: “Feliz segunda-feira”. No último quadro, Garfield diz em pensamento: “A mãe de todos os oxímoros...”. Assim, o humor da tira decorre do fato de que Garfield não acha que as palavras “feliz” e “segunda-feira” sejam correspondentes, mas sim um oxímoro. Conseguimos resgatar isso pelo próprio estereótipo do personagem como um animal preguiçoso, assim como pelo próprio conhecimento de mundo de que, geralmente, as pessoas não ficam tão felizes quando chega a segunda-feira, pois precisam retomar a rotina de trabalho e de atividades em geral.

Figura 74 - Tira utilizada no Enem 2001

Oxímoro (ou paradoxo) é uma construção textual que agrupa significados que se excluem mutuamente. Para Garfield, a frase de saudação de Jon (tirinha abaixo) expressa o maior de todos os oxímoros.

GARFIELD - Jim Davis

FELIZ SEGUNDA-FEIRA.

A MÃE DE TODOS OS OXÍMOROS...

JIM DAVIS 7-10

Fonte: Inep.

A questão ignora todos esses elementos da construção humorística e solicita que o aluno marque a alternativa em que os versos do poema “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, utilizam um oxímoro (cf. figura 75). No poema, o oxímoro pode ser percebido nos

versos “... a casa que ele fazia / Sendo a sua **liberdade** / Era a sua **escravidão**”, pois, à primeira vista, é paradoxal a ideia de que algo possa libertar e escravizar ao mesmo tempo. A tira foi usada simplesmente como um pretexto para ilustrar e cobrar um conteúdo, pois não há sequer uma relação de intertextualidade dela com o poema. No ano seguinte, o Enem também trouxe uma tira de Garfield e o enunciado chamava o texto de “charge”. Como a questão abordava conhecimentos biológicos (cadeia alimentar), não discutiremos aqui, mas fica o registro para mostrar como os conhecimentos sobre esses gêneros ainda estavam “em construção”.

Figura 75 - Questão do Enem 2001

Nas alternativas abaixo, estão transcritos versos retirados do poema “O operário em construção”. Pode-se afirmar que ocorre um oxímoro em

(A) *“Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.”*

(B) *“... a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.”*

(C) *“Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.”*

(D) *“... o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.”*

(E) *“Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.”*

Fonte: Inep.

Em 2003, o Enem trouxe outra questão com a personagem Mafalda. Nessa tira (cf. figura 76), somos conduzidos para acompanhar o desenvolvimento da linha de raciocínio da menina. No primeiro quadro, a garota aparece sozinha, olhando para o seu dedo indicador, e exclama perplexa: “É incrível a importância do dedo indicador!”. No próximo quadro, passamos a entender por que ela acha que esse dedo tem importância: “Um patrão faz assim com o dedo indicador... e três mil operários vão para a rua”. Neste caso, o advérbio “assim” tem um valor dêitico e para compreendê-lo é preciso olhar para o seu referente. Afinal, assim como? A linguagem visual é de suma importância para compreendermos, pois a menina, com o dedo indicador em riste, aponta para a frente. Por um conhecimento de mundo, sabemos que o dedo nessa posição pode significar o ato de mandar alguém para fora, o que justifica a questão da demissão à qual Mafalda se refere. No terceiro quadro, mais uma vez Mafalda olha atentamente para seu dedo e, absorta em seus pensamentos, exclama (internamente): “AAAAAH!...”, com letras garrafais para ampliar a tensão do momento. No último quadro, ela revela o motivo de sua surpresa: “Esse deve ser o tal indicador de desemprego de que tanto se fala”. De forma humorada, o autor satiriza o problema do desemprego em alta no país.

Figura 76 - Tira utilizada no Enem 2003



Fonte: Inep.

A questão pede para o aluno assinalar a alternativa que mostra o principal fator que desencadeou o humor do texto (cf. figura 77), que seria o fato de Mafalda atribuir tanto no primeiro quanto no último quadro o mesmo sentido ao vocábulo “indicador”, sem perceber, possivelmente pela sua pouca idade, a polissemia dessa palavra. Quando a questão destaca o termo “principalmente”, ela reconhece que há outros elementos no texto que podem torná-lo cômico, como por exemplo uma criança saber usar a expressão “indicador de desemprego”. Por isso, a questão queria que o aluno identificasse o elemento mediador que desencadeou o humor. Contudo, entendemos que isso pode gerar uma confusão no aluno entre as alternativas.

Figura 77 - Questão do Enem 2003

O humor presente na tirinha decorre <u>principalmente</u> do fato de a personagem Mafalda	
(A)	atribuir, no primeiro quadrinho, poder ilimitado ao dedo indicador.
(B)	considerar seu dedo indicador tão importante quanto o dos patrões.
(C)	atribuir, no primeiro e no último quadrinhos, um mesmo sentido ao vocábulo “indicador”.
(D)	usar corretamente a expressão “indicador de desemprego”, mesmo sendo criança.
(E)	atribuir, no último quadrinho, fama exagerada ao dedo indicador dos patrões.

Fonte: Inep.

Em 2007, uma questão do Enem trouxe a intertextualidade entre uma notícia publicada no jornal Folha de São Paulo e uma charge publicada no mesmo veículo (cf. figura 78). A notícia que falava sobre o álcool produzido com a cana-de-açúcar trazia já no título a antítese dessa situação: crescimento e pobreza. Ao lê-la, percebemos a disparidade entre a tecnologia empregada na agricultura e as condições precárias de vida dos cortadores de cana, que estão na base da pirâmide social. A charge utiliza elementos verbais para falar que o mundo está de olho na tecnologia do Brasil. Já com os recursos visuais, representa os trabalhadores no centro dessa situação, comendo com as mãos e, portanto, não usufruindo dessas riquezas.

Figura 78 - Notícia e charge utilizadas no Enem 2007

Álcool, crescimento e pobreza

O lavrador de Ribeirão Preto recebe em média R\$ 2,50 por tonelada de cana cortada. Nos anos 80, esse trabalhador cortava cinco toneladas de cana por dia. A mecanização da colheita o obrigou a ser mais produtivo. O corta-cana derruba agora oito toneladas por dia.

O trabalhador deve cortar a cana rente ao chão, encurvado. Usa roupas mal-ajambradas, quentes, que lhe cobrem o corpo, para que não seja lanhado pelas folhas da planta. O excesso de trabalho causa a *birola*: tontura, desmaio, cãibra, convulsão. A fim de agüentar dores e cansaço, esse trabalhador toma drogas e soluções de glicose, quando não farinha mesmo. Tem aumentado o número de mortes por exaustão nos canaviais.

O setor da cana produz hoje uns 3,5% do PIB. Exporta US\$ 8 bilhões. Gera toda a energia elétrica que consome e ainda vende excedentes. A indústria de São Paulo contrata cientistas e engenheiros para desenvolver máquinas e equipamentos mais eficientes para as usinas de álcool. As pesquisas, privada e pública, na área agrícola (cana, laranja, eucalipto etc.) desenvolvem a bioquímica e a genética no país.

Folha de S. Paulo, 11/3/2007 (com adaptações).

ÁLCOOL: O MUNDO DE OLHO EM NOSSA TECNOLOGIA



— Ah, fico meio encabulado em ter de comer com a mão diante de tanta gente!

Folha de S. Paulo, 25/3/2007.

Fonte: Inep.

A questão pede que o aluno confronte as informações da notícia com as da charge (cf. figura 79) e tire suas conclusões. Dessa forma, o aluno precisa ser capaz de identificar as funções sociais de cada gênero. A notícia expõe as disparidades na agricultura brasileira já que, a partir dos dados elencados, comprova que a tecnologia empregada é altíssima, mas as condições de trabalho são extremamente precárias. A charge, por sua vez, tem teor argumentativo e trata de maneira irônica o assunto noticiado. Assim, pode-se dizer que a questão realmente explorou ambos os textos e os seus propósitos sociocomunicativos.

Figura 79 - Questão do Enem 2007

Confrontando-se as informações do texto com as da charge acima, conclui-se que

- Ⓐ a charge contradiz o texto ao mostrar que o Brasil possui tecnologia avançada no setor agrícola.
- Ⓑ a charge e o texto abordam, a respeito da cana-de-açúcar brasileira, duas realidades distintas e sem relação entre si.
- Ⓒ o texto e a charge consideram a agricultura brasileira avançada, do ponto de vista tecnológico.
- Ⓓ a charge mostra o cotidiano do trabalhador, e o texto defende o fim da mecanização da produção da cana-de-açúcar no setor sucroalcooleiro.
- Ⓔ o texto mostra disparidades na agricultura brasileira, na qual convivem alta tecnologia e condições precárias de trabalho, que a charge ironiza.

Fonte: Inep.

Contudo, essa abordagem positiva acerca da função do gênero não foi percebida em uma questão de 2008, ano que encerra o modelo de prova do “antigo Enem”. Uma tira trazida (cf. figura 80) mostra uma situação cômica envolvendo os personagens Hagar e Helga. A tira

original é composta por uma única faixa horizontal, contudo, em decorrência do formato da página, a tira foi adaptada para ficar em dois andares. No primeiro quadro, vemos Helga atrás da porta e Hagar entrando “de mansinho”, na ponta dos pés – o que sugere que ele não queria ser descoberto. Isso é confirmado pela fala de Helga: “Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?”. No segundo quadro, a imagem de Helga é mostrada de cima e a de Hagar mais embaixo, o que denota a fúria dela e o medo dele. Ela declara em tom de ameaça: “E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!”. No terceiro quadro, ele parece concordar com ela e começa a contar uma história: “Tudo bem, eu vou contar... Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua...”. No quarto quadro, Hagar continua a história e exagera nos detalhes fantasiosos, e percebemos que ele só pode estar mentindo: “E ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro, mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão...”. Esses elementos hiperbólicos e a astúcia dele em mentir para a esposa (inventando histórias mirabolantes) constroem o humor.

Até esse ponto da história não há nenhum problema, porque a atitude solidária de Hagar poderia, de fato, ser uma boa desculpa para o seu atraso. Se ele encerrasse nesse ponto, faltaria o elemento que desencadeia o humor. No último quadro, Hagar continua a história e exagera nos detalhes fantasiosos, e percebemos que ele só pode estar mentindo: “E ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro, mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão...”. Esses elementos hiperbólicos e a astúcia dele em mentir para a esposa (inventando histórias mirabolantes) constroem o humor.

Figura 80 - Tira utilizada no Enem 2008



Fonte: Inep.

Há muitos elementos ricos a serem analisados, mas a questão os ignora completamente. O enunciado (cf. figura 81) pede que o aluno assinale o trecho do diálogo (foco apenas no texto verbal, ignorando o contexto) que apresenta um registro informal (coloquial), o que pode ser percebido pela utilização da expressão de Helga logo no início: “tá legal”. Eles são marido e mulher, então a utilização da linguagem mais informal é completamente esperada pelos leitores

e não há nenhum elemento surpresa nisso. O gênero não é explorado em sua totalidade e o texto foi utilizado apenas como pretexto para análise gramatical centrada em si mesma.

Figura 81 - Questão do Enem 2008

Assinale o trecho do diálogo que apresenta um registro informal, ou coloquial, da linguagem.

- Ⓐ “Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?!”
- Ⓑ “E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!”
- Ⓒ “Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua...”
- Ⓓ “...e ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro”
- Ⓔ “mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão...”

Fonte: Inep.

Nas provas do antigo Enem, vimos que a aparição das histórias em quadrinhos ainda era pouco expressiva. Elas apareciam como pano de fundo para explorar conteúdos de outras áreas do conhecimento como física, biologia, história e sociologia, por exemplo. Os aspectos linguísticos e relativos à construção do gênero ainda eram pouco abordados. Aos poucos, essa linguagem começa a ganhar mais notoriedade e espaço nos exames.

A partir de 2009, o Enem adotou um novo modelo de prova, como já explicitado na primeira seção deste capítulo. Assim, as questões analisadas a seguir compõem a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa área do conhecimento agrega de maneira integrada diferentes linguagens, como a língua materna (português) e as línguas estrangeiras modernas (inglês ou espanhol), as diferentes manifestações artísticas e corporais (literatura, pintura, escultura, cinema, dança, teatro, esportes etc.), a comunicação e a tecnologia. Do mesmo modo como fizemos na análise das provas do “antigo Enem” (1998-2008), selecionamos algumas questões desse novo modelo (2009-2021) cujo enfoque recaísse sobre o texto e seus aspectos linguísticos.

Na prova do Enem em 2009, foi trazida uma tira cômica de Caco Xavier (cf. figura 82) que serviu de base para a resolução de duas questões. A tira faz referência a uma frase do escritor argentino Jorge Luís Borges: “Publicamos para não passar a vida a corrigir rascunhos. Quer dizer, a gente publica um livro para livrar-se dele”. O escritor aparece referenciado apenas pelo sobrenome “Borges”. Para entender a referência, o leitor poderia valer-se dos elementos verbais (“publicou esse livro”) juntamente à leitura visual da imagem caricaturada dele, com referência ao olho fechado de Borges, uma vez que ele sofreu em vida de uma cegueira progressiva. As duas leituras, a verbal e a visual, são, pois, complementares.

Figura 82 - Tira utilizada no Enem 2009



Fonte: Inep.

Nessa sátira, temos um letreiro com a legenda que introduz a cena, “Borges falou e disse:”. No primeiro quadro, há um entrevistador, o que se percebe porque ele faz uma pergunta e, em seguida (na verdade supõe-se que em seguida, já que a cena condensa tudo em uma imagem só), segura o microfone em direção ao entrevistado para esperar a resposta. Suas perguntas são: “Por que o senhor publicou esse livro? Qual foi sua maior motivação?”. O livro está nas mãos do entrevistador e um letreiro com uma seta indica o título, “O fazedor”, outra referência intertextual que nos ajuda a saber quem é o escritor caricaturado. A cena é trazida em plano médio (ou aproximado), o que nos permite ter mais clareza dos traços fisionômicos e das expressões dos personagens, um recurso muito utilizado em situações de diálogo como essa, segundo Vergueiro (2004b). Tem-se uma situação de intergenericidade (MARCUSCHI, 2008), a apropriação de um gênero por outro (nesse caso a apropriação da entrevista pela tira cômica). Se considerarmos o contexto de produção, de circulação, os propósitos sociais e comunicativos do gênero, veremos que não se trata de uma entrevista que usa a linguagem dos quadrinhos e sim de uma tira cômica que se utiliza da linguagem da entrevista. Então, do início ao fim, lemos uma tira cômica. O gênero, contudo, não é explorado nas questões da prova.

O segundo quadro traz um enquadramento de Borges em primeiro plano, que foca no entrevistado e em sua resposta, o que ajuda a salientar a expressão do personagem e seu estado emocional (VERGUEIRO, 2004b). O rosto e o corpo são importantes na construção da mensagem (EISNER, 1985) e vê-se que os punhos fechados e a testa cerrada contribuem para o semblante de irritação, estado emocional reforçado também pelas três linhas – sinais gráficos (ACEVEDO, 1990). Nesse quadro, Borges responde: “Motivação? Meu filho, um escritor

publica um livro para parar de escrevê-lo”. A fonte maior e o negrito reforçam a mensagem no final. Quando Borges responde à pergunta com outra pergunta (Motivação?), ele está implicitamente discordando da ideia esperada de que haja uma motivação alegre, algo que o encante ou o inspire a escrever. Essa é uma quebra de expectativa, de *script*.

O último quadro da tira reforça esse estado emocional do personagem. Com um plano geral – enquadramento mais amplo que abrange os personagens e o cenário que os envolve (VERGUEIRO, 2004b) –, vemos os dois personagens sentados em uma biblioteca e o balão de fala de Borges agora ocupa todo o espaço, dando mais visibilidade à sua angústia. Esse recurso visual está em consonância com a fala: “Eu não aguentava mais escrever e reescrever e revisar e acrescentar e suprimir e reescrever e consertar palavrinhas e revisar e reescrever...”. As reticências suspendem a fala e sugerem que há continuidade. Temos aqui um período composto por várias orações coordenadas unidas por um polissíndeto, presença repetida de vários síndetos, conectivos conjuntivos que nesse caso são de adição: “e”. Essa estratégia coesiva da repetição confere ao texto uma carga semântica importante para o humor.

A primeira pergunta (cf. figura 83) explora a quebra de expectativa da “motivação”, embora o enunciado da prova foque apenas nos recursos verbais, ao apontar apenas para “a segunda fala do personagem entrevistado”. Para responder à questão, o aluno precisaria demonstrar a habilidade de “H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”. Assim, ao observar a postura e a fala do entrevistado, o aluno seria capaz de perceber que o autor quer mostrar seu sentimento de angústia com relação ao processo de produção do livro.

Figura 83 - Questão do Enem 2009

<p>Tendo em vista a segunda fala do personagem entrevistado, constata-se que</p> <ul style="list-style-type: none">Ⓐ o entrevistado deseja convencer o jornalista a não publicar um livro.Ⓑ o principal objetivo do entrevistado é explicar o significado da palavra motivação.Ⓒ são utilizados diversos recursos da linguagem literária, tais como a metáfora e a metonímia.Ⓓ o entrevistado deseja informar de modo objetivo o jornalista sobre as etapas de produção de um livro.Ⓔ o principal objetivo do entrevistado é evidenciar seu sentimento com relação ao processo de produção de um livro.

Fonte: Inep.

Do ponto de vista linguístico, há muito material que poderia ser explorado. Contudo, a tira foi utilizada na segunda questão (cf. figura 84) para analisar as frases de maneira segmentada. O enunciado da questão iniciava dizendo: “Quanto às variantes linguísticas

presentes no texto,” – ou seja, então partimos do pressuposto de que há variantes linguísticas no texto, o que de fato há, porque mesmo sendo um contexto formal, há um contínuo de formalidade e informalidade, distanciamento e aproximação. Em seguida, pedia “a norma padrão da língua portuguesa é rigorosamente obedecida por meio” e, assim, vinham as alternativas que completavam a frase. Essa questão tinha teor normativo, o que fica ainda mais evidenciado pela ênfase dada pelo advérbio: rigorosamente.

Figura 84 - Questão do Enem 2009 (2)

- Quanto às variantes linguísticas presentes no texto, a norma padrão da língua portuguesa é rigorosamente obedecida por meio
- Ⓐ do emprego do pronome demonstrativo “esse” em “Por que o senhor publicou esse livro?”.
 - Ⓑ do emprego do pronome pessoal oblíquo em “Meu filho, um escritor publica um livro para parar de escrevê-lo!”.
 - Ⓒ do emprego do pronome possessivo “sua” em “Qual foi sua maior motivação?”.
 - Ⓓ do emprego do vocativo “Meu filho”, que confere à fala distanciamento do interlocutor.
 - Ⓔ da necessária repetição do conectivo no último quadrinho.

Fonte: Inep.

Essa questão precisou ser anulada por apresentar mais de uma alternativa correta: o pronome pessoa oblíquo “-lo” foi utilizado corretamente como estratégia de coesão referencial anafórica para substituir e evitar a repetição do termo referente “livro”; e o pronome possessivo “sua” se refere à motivação do “senhor”, na 3ª pessoa do singular, estando empregado corretamente. Além disso, a repetição do conectivo “e” no último quadro embora não seja necessária sintaticamente, é necessária e fundamental para construção do sentido pretendido. Para responder à questão, o aluno precisaria demonstrar a habilidade de “H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação”. Cabe destacar que o texto foi utilizado como mero pretexto para uma análise fragmentada e que não propunha uma reflexão crítica e analítica das estratégias utilizadas, pois o fato de a questão trazer um texto e abranger o assunto das “variantes linguísticas” não faz, ao contrário do que possa parecer, com que haja uma análise da língua em funcionamento.

Outra questão de 2009 envolvia uma tira de “Hagar, o horrível” (cf. figura 85). No primeiro quadro, com o plano médio (aproximado), o balão de fala tem um apêndice apontando para Hagar, que se refere a alguém quando indaga: “Você consertou o vazamento do barco?”. Há uma resposta que aparece ainda nesse quadro “Não”, com um balão de apêndice cortado (EGUTI, 2001), utilizado quando o emissor não aparece. O segundo quadro confere o humor

ao texto, pois o plano geral fornece mais detalhes e é possível ver várias pessoas em uma embarcação afundando, enquanto alguém diz: “Pensei que você tinha consertado”. Inferimos, então, que essa pessoa é a mesma que falou no quadro anterior no balão cujo apêndice do balão foi estrategicamente cortado. Para quem acompanha a série das histórias, reconhece que é o “Eddie, o Sortudo”, melhor amigo de Hagar, muito atrapalhado e que de sortudo não tem nada. Eddie não costuma seguir as regras por não as entender, o que faz parte de sua característica. A linguagem visual com o barco afundando é essencial, nesse caso, para compreensão do humor.

Figura 85 - Tira utilizada no Enem 2009



Fonte: Inep.

A questão utiliza a tira apenas como pretexto para falar da variação linguística (cf. figura 86). Para responder à questão, o aluno precisaria demonstrar a habilidade de “H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”, pois precisaria relacionar o uso de “tinha consertado” em detrimento de “havia consertado” (recomendado pela gramática normativa) a um caráter coloquial, sendo uma variedade utilizada em uma conversa informal. Não há problema algum em analisar as escolhas de repertório linguístico de um texto, contudo nesse contexto isso não corrobora para a compreensão do texto (e dos funcionamentos da língua), sendo uma avaliação desconectada dos propósitos sociocomunicativos.

Figura 86 - Questão do Enem 2009 (3)

A linguagem da tirinha revela

- Ⓐ o uso de expressões linguísticas e vocabulário próprios de épocas antigas.
- Ⓑ o uso de expressões linguísticas inseridas no registro mais formal da língua.
- Ⓒ o caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal no segundo quadrinho.
- Ⓓ o uso de um vocabulário específico para situações comunicativas de emergência.
- Ⓔ a intenção comunicativa dos personagens: a de estabelecer a hierarquia entre eles.

Fonte: Inep.

Em 2010, o Enem se utilizou de uma charge adaptada, produzida por Bessinha (cf. figura 87). Nela, um avô e o seu neto estão em um museu arqueológico, vendo uma árvore que está

em exposição. O letreiro (legenda) contextualiza uma situação hipotética: “Enquanto isso, na Amazônia, em 2059”. O avô aponta para a árvore e diz ao neto “Árvore era assim. Desse jeito, Juquinha... Tá vendo???”, ao que o menino responde “Que barato, vovô!!!”. Sugere-se então que, em 2059, as árvores estariam extintas ou seriam raridade. Se isso acontecesse, os seres humanos também não existiriam, então claramente trata-se de uma hipérbole.

Figura 87 - Charge adaptada utilizada no Enem 2010



Fonte: Inep.

Essa charge foi adaptada e, na versão original (cf. figura 88), está escrito “Estande ‘Kátia Abreu’” no vidro onde a árvore foi exposta, em referência a uma senadora brasileira. Na época, essa senadora recebeu muitas críticas por apoiar o agronegócio e lhe atribuíram alcunhas como “Miss Desmatamento” e “Rainha da motosserra”. A nossa hipótese é de que, muito possivelmente, por ser uma crítica bem direta a uma pessoa política, esse elemento foi retirado da prova. Sem ele, a crítica fica mais genérica e é transferida à sociedade humana como um todo, tal qual um cartum. Portanto, a leitura da crítica que temos é que daqui a alguns anos não sobrarão recursos naturais em decorrência das ações antrópicas.

Figura 88 - Versão original da charge utilizada no Enem 2010



Fonte: Site “Blog Patt Indica”⁴⁸.

⁴⁸ Disponível em <https://pattindica.files.wordpress.com/2009/06/bessinha458904-jpg-image_1245119001858.jpeg> Acesso em 30 de maio de 2022.

Sendo uma crítica a uma pessoa específica ou a sociedade de um modo geral, o fato é que o texto continua tendo muitos elementos verbovisuais a serem explorados. O enunciado, entretanto, direciona para um olhar puramente gramatical e desconectado do todo, ao solicitar uma marca de informalidade que configura a linguagem informal usada entre os interlocutores (cf. figura 89). O estudante precisaria demonstrar a habilidade de “H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro”. Pelas alternativas, o aluno deveria observar que a forma “tá” se trata de uma redução da forma verbal “está”, sendo usada de maneira informal. Esse uso é tão difundido no dia a dia que, mesmo em contextos mais formais, algumas pessoas ainda o utilizam. Nesse diálogo, o uso da gíria “que barato” exemplificaria muito mais o uso da informalidade, sendo ainda um exemplo da variação entre as gerações. Mas, para efetivamente compreender o texto e sua crítica, seria necessário observar o uso do pretérito “era” (sugere que não é mais) e do “assim” (assim como?), relacionando ao fato de estarem em um museu.

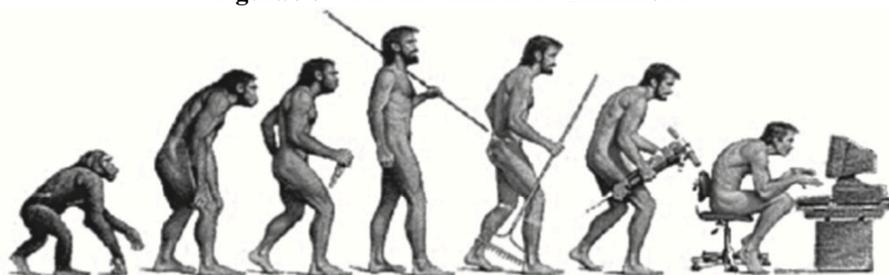
Figura 89 - Questão do Enem 2010

<p>As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> A a opção pelo emprego da forma verbal “era” em lugar de “foi”.<input type="radio"/> B a ausência de artigo antes da palavra “árvore”.<input type="radio"/> C o emprego da redução “tá” em lugar da forma verbal “está”.<input type="radio"/> D o uso da contração “desse” em lugar da expressão “de esse”.<input type="radio"/> E a utilização do pronome “que” em início de frase exclamativa.
--

Fonte: Inep.

Em 2011, o Enem trouxe uma narrativa sem texto verbal (cf. figura 90) fazendo uma alusão à teoria evolucionista, de Charles Darwin, a qual o estudante precisaria conhecer para que pudesse ativar a referência intertextual. Na imagem, vemos que um homem (que nesse caso representa, metonimicamente, toda a humanidade) começa a evoluir à medida que começa a ficar em pé e, paralelamente, a munir-se de ferramentas. Contudo, a imagem vai mostrando aos poucos que este homem passa a “involuir”. O ápice é o momento em que ele está todo curvado sentado em uma cadeira de frente a um computador, digitando algo enquanto olha para a tela totalmente absorto. Esse movimento de curvar-se à tecnologia aponta para o quão refém a humanidade tem se tornado dos novos modelos e ferramentas tecnológicas.

Figura 90 - Cartum utilizado no Enem 2011



Disponível em: <http://www.wordinfo.info>. Acesso em: 27 abr. 2010.

Fonte: Inep.

O enunciado da questão apresenta o texto como sendo uma charge (cf. figura 91), embora não haja nenhuma notícia diretamente relacionada a ele. A alusão à teoria evolucionista é estabelecida no intuito de satirizar um comportamento humano de forma genérica (o que aproxima o texto das características de um cartum). A questão fala ainda do argumento construído a partir de uma metáfora relativa à teoria evolucionista e ao desenvolvimento tecnológico e, assim, pede que se assinale o que o impacto tecnológico pode ocasionar. Para responder, o aluno precisaria demonstrar a habilidade de “H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação”. Portanto, ao se pensar na tipologia textual, temos um tipo argumentativo, cujo argumento principal consiste na metáfora visual estabelecida (curvar-se → tornar-se dependente).

Figura 91 - Questão do Enem 2011

O argumento presente na charge consiste em uma metáfora relativa à teoria evolucionista e ao desenvolvimento tecnológico. Considerando o contexto apresentado, verifica-se que o impacto tecnológico pode ocasionar

- A** o surgimento de um homem dependente de um novo modelo tecnológico.
- B** a mudança do homem em razão dos novos inventos que destroem sua realidade.
- C** a problemática social de grande exclusão digital a partir da interferência da máquina.
- D** a invenção de equipamentos que dificultam o trabalho do homem, em sua esfera social.
- E** o retrocesso do desenvolvimento do homem em face da criação de ferramentas como lança, máquina e computador.

Fonte: Inep.

Ainda em 2011, a edição do Enem PPL trouxe duas questões com histórias em quadrinhos que abordam aspectos linguísticos a serem discutidos. A primeira trata-se de uma tira de Mafalda (cf. figura 92). No primeiro quadro, a menina está com um livro aberto e lê: “Ema vê a mesa da sala de estar”. Percebe-se que essas palavras não são dela pela diferença do letreiramento (tratamento dado ao desenho da letra) com o restante da tira. No segundo quadro, a menina vira a cabeça e pergunta: “Mamãe, o que é sala de estar?”. A mãe não foi enquadrada na cena porque provavelmente estava um pouco mais distante. No terceiro quadro, vemos um balão apontando para alguém que está fora da cena, um balão de apêndice cortado (EGUTI, 2001). Inferimos que foi a mãe de Mafalda que respondeu: “É living”. A menina exclama “Ah bom!”, pois agora conseguiu tirar a sua dúvida. No último quadro, Mafalda faz um comentário que torna a tira cômica: “Afinal, por que eles não escrevem esses livros na língua da gente?”.

Figura 92 - Tira utilizada no Enem PPL 2011



Fonte: Inep.

O enunciado da questão (cf. figura 93) deixa bem explícito o trabalho com a habilidade de “H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional”. Assim, o enunciado pede para o aluno identificar a crítica presente na tira. O texto traz um posicionamento sobre a preservação do patrimônio linguístico frente aos empréstimos à língua e constrói uma crítica humorada, pautada na incongruência (falta de lógica), pois Mafalda acha que “sala de estar” é um termo estrangeiro e que “living” (empréstimo da língua inglesa) seria um termo de sua própria língua. Isso mostra a força e a influência que os estrangeirismos (nesse caso com termos provenientes da língua inglesa) exercem. Desse modo, o texto traz um discurso conservador que defende que a “língua da gente” vem sendo apagada de nossa memória e que nossa identidade vem sendo comprometida.

Figura 93 - Questão do Enem 2011 PPL

- A língua é um patrimônio cultural indispensável para a preservação da memória e da identidade de um povo. Nesse contexto, percebe-se, na tirinha, uma crítica
- A à falta de assistência familiar no que se refere à educação escolar dos filhos.
 - B à língua em si, cheia de regras e normas gramaticais desnecessárias.
 - C à escrita dos livros em linguagem muito rebuscada, o que dificulta o entendimento dos leitores.
 - D à influência dos estrangeirismos na língua, em especial, daqueles provenientes do inglês.
 - E ao ensino da língua que, devido à metodologia utilizada, desestimula os alunos.

Fonte: Inep.

Outra questão do Enem PPL em 2011 trouxe uma tira (cf. figura 94), adaptada de um livro do sociolinguista brasileiro Marcos Bagno, referência nos estudos sobre preconceito e variação linguística. A tira foi criada com fins pedagógicos para ilustrar um fenômeno linguístico. Um homem, vestido de terno e gravata (o que sugere um contexto sociocomunicativo formal), pergunta a outro: “Já chegou todos os convidados?”. O outro responde: “Não, só chegaram os familiares da noiva”. Os termos sublinhados chamam a atenção para a diferença do registro: “chegou” e “chegaram”. Isso porque, em ambos os casos, foi utilizado o verbo “chegar” com a 3ª pessoa do plural (eles/elas) já que, na primeira oração, a função sintática de sujeito é exercida pelo termo “todos os convidados” (núcleo: convidados); enquanto na segunda oração, pelo termo “os familiares da noiva” (núcleo: familiares).

Figura 94 - Tira utilizada no Enem PPL 2011 (2)



Fonte: Inep.

O enunciado da questão (cf. figura 95) afirma que a situação social é que determina o uso da língua, alinhado à concepção da língua enquanto processo de interação, que deve se adequar aos contextos de uso e aos propósitos. A questão pede que se avalie essa situação comunicativa presente na “charge” – termo utilizado equivocadamente, pois não há nenhuma intertextualidade com situações noticiadas na mídia.

Figura 95 - Questão do Enem PPL 2011 (2)

A situação social em que o falante está inserido é determinante para o uso da língua. Dessa forma, cabe ao usuário adequar-se a cada contexto, a seus condicionantes: formalidade/informalidade, intimidade/hierarquias etc. Considerando-se a situação comunicativa, há, na charge,

- A** displicência de ambos os falantes, já que desconsideram a situação em que estão inseridos e usam um registro inadequado ao contexto.
- B** dualidade de registros entre os dois falantes, já que ambos usam regras distintas quanto à concordância.
- C** inobservância do personagem vestido de preto quanto à informalidade da situação e o consequente uso de um registro bastante formal.
- D** inadequação, do ponto de vista da norma padrão, do registro de um e de outro falante.
- E** consenso entre os registros dos dois falantes no tocante à norma padrão, já que ambos usam as mesmas regras de regência.

Fonte: Inep.

Acerca dos aspectos linguísticos, estamos diante de um contexto que sugere formalidade. Assim, a questão requer do aluno a habilidade de “H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”. Segundo a gramática tradicional do português, a concordância verbal deve ser feita com o núcleo do sujeito. Assim, em ambos os casos a conjugação verbal seria “chegaram”. Porém, vê-se uma dualidade de registros. Esse fenômeno, comum no dia a dia (mesmo em situações de maior monitoramento), pode ser compreendido pelo fato do sujeito estar posposto ao verbo, como explicado pelo próprio Bagno

(2009). Como a ordem canônica dos termos em língua portuguesa é S–V–O (sujeito–verbo–objeto), quando invertemos essa ordem, o nosso cérebro tende a entender que o que vem depois do verbo é um complemento e, portanto, não interfere na flexão desse verbo. Por isso, uma frase como “Chegou os convidados” (ação única: chegar) não soa tão errado aos ouvidos dos falantes (mesmo os mais letrados) quanto falar “Os convidados chegou”. Isso já está incorporado ao modo de falar dos brasileiros, sendo uma variação socialmente aceita em contextos formais.

Em 2012, o Enem trouxe outro texto que equivocadamente chamou de “charge”, embora não fizesse referência a nenhuma notícia que houvesse circulado. Este cartum traz uma crítica geral sobre a situação das desigualdades sociais (cf. figura 96). Há um letreiro com os dizeres: “Rede social”. Ao observar os elementos visuais, percebe-se que várias pessoas estão “socializando” uma mesma rede, rasgada e cheia de remendos. Inferimos que se trata de uma família de baixa renda. Um balão de fala aponta para um homem, que exclama: “Rede social aqui em casa é outra coisa!”. Se “aqui” é outra coisa, é porque ele parte do pressuposto de que em outros lugares “rede social” tem uma outra acepção. Pelo nosso conhecimento de mundo, sabemos que as redes sociais remetem a plataformas digitais – *Instagram, Whatsapp, Facebook, Twitter, Tik Tok* etc. – que para serem acessadas precisam de recursos tecnológicos como *smartphones, tablets e notebooks*. Todos esses recursos são custosos, o que para essa família (e tantas outras por ela representada) não é acessível. A única “socialização em rede” seria se eles literalmente dividissem espaço em uma rede para se balançar, como na imagem.

Figura 96 - Cartum utilizado no Enem 2012



Fonte: Inep.

O enunciado (cf. figura 97) solicitava que o aluno identificasse o efeito de sentido provocado pelo texto. Trata-se de um texto com teor argumentativo, cujo propósito é, por meio da sátira e do humor, provocar uma reflexão. Sendo assim, para responder à questão, faz-se

necessário que o aluno demonstre a habilidade de “H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras”. Para isso, o estudante deve demonstrar conhecimentos sobre aspectos semânticos e reconhecer a polissemia da expressão “rede social”, que comporta nesse caso um significado comum e outro inusitado.

Figura 97 - Questão do Enem 2012

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- A** polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.
- B** ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.
- C** homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- D** personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- E** antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Fonte: Inep.

Também em 2012, o Enem trouxe uma tira de Hagar (cf. figura 98) com uma única faixa horizontal, em que vemos a imagem em plano geral (VERGUEIRO, 2004b). Os personagens estão em um barco prestes a bater em uma rocha. Nenhum deles percebe isso porque estão virados para outra direção, olhando para os tubarões. Um deles diz com espanto: “Veja quantos tubarões estão seguindo a gente!”. Hagar então comenta: “É como se eles soubessem que algo ruim vai acontecer!”. Quando Hagar diz que é “como se eles soubessem que algo ruim vai acontecer”, o “como se” coloca a situação apenas no campo hipotético, das possibilidades. Acontece que não é apenas uma suposição, é exatamente essa a razão e nós, como leitores que estamos vendo a imagem por completo, sabemos disso, o que torna o texto cômico.

Figura 98 - Tira utilizada no Enem 2012



Fonte: Inep.

O enunciado da questão (cf. figura 99) enfatiza esse aspecto sintático-semântico, ao pedir que o estudante analise de que forma a expressão “como se” conduz o texto, o que requer do aluno a habilidade de “H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”. Cabe lembrar que o conectivo “como” em outros contextos pode indicar conformidade (“*Como* disse Paulo Freire...”); e que o elemento “se” pode indicar reflexibilidade (“A menina *se* olhou no espelho”), condicionalidade (“*Se* você fizer a lição, vai poder sair”) ou marca de indeterminação do sujeito (“*Precisa-se* de funcionários”). Assim, a questão mostra que não adianta decorar nomenclaturas e conceitos, é preciso olhar para o contexto, para a língua em uso.

Figura 99 - Questão do Enem 2012

As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão “é como se” ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

- A** conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
- B** reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
- C** condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
- D** possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.
- E** impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

Fonte: Inep.

Em 2013, uma questão do Enem também explorou aspectos gramaticais. Trata-se, na verdade, de um recorte de uma tira que compõe as histórias da série da Mafalda. Na imagem, o personagem Filipe está sentado de maneira bem relaxada em uma cadeira (cf. figura 100). O garoto começa falando algo, em um balão de pensamento, que faz parte do imaginário popular: “a preguiça é a mãe de todos os vícios”. A frase está completa do ponto de vista sintático: a preguiça (sujeito) / é (verbo de ligação) / a mãe de todos os vícios (predicativo do sujeito). O que essa frase sugere é que a preguiça abre precedentes para que outras coisas ruins se instaurem. Logo, deve-se evitá-la. Esse seria o percurso de raciocínio mais lógico.

O garoto introduz uma oração coordenada adversativa, utilizando um conectivo de oposição: “mas”. Assim, ele rompe com a leitura prevista e apresenta outra em seu lugar. Quando ele afirma que “uma mãe é uma mãe”, aciona nosso conhecimento empírico de que mães são figuras hierárquicas socialmente importantes. Por isso, ele finaliza afirmando “e é preciso respeitá-la”. Nesse caso, mais do que simplesmente adicionar uma nova oração, o conectivo “e” tem valor semântico de conclusão, sendo sinônimo, por exemplo, de “logo”, “portanto”, “sendo assim”, “por essa razão” etc. Como a preguiça é uma mãe e mães devem ser respeitadas, devemos respeitar a preguiça e ser fiel a ela ao invés de ignorá-la ou abandoná-la.

Em suma, sejamos preguiçosos. É o que sugere o menino em sua fala, mensagem reforçada visualmente pela sua postura descansada.

Figura 100 - Recorte de tira utilizado no Enem 2013



Fonte: Inep.

O enunciado nomeia o texto erroneamente como uma “charge” (cf. figura 101), mesmo quando não há nenhuma relação intertextual com elementos noticiados pela mídia. A questão busca saber qual o recurso morfosintático que colabora para o efeito de humor. Assim, o aluno precisa ser capaz de “H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”. Nesse caso, a compreensão dos recursos morfosintáticos foi de fato importante para que pudéssemos entender o efeito de humor e ‘ativar o gatilho’, diferentemente de outras questões anteriores.

Figura 101 - Questão do Enem 2013

Nessa charge, o recurso morfosintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

- A** emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.
- B** uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.
- C** retomada do substantivo "mãe", que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.
- D** utilização da forma pronominal "la", que reflete um tratamento formal do filho em relação à "mãe".
- E** repetição da forma verbal "é", que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Fonte: Inep.

Também em 2013, o Enem PPL trouxe uma questão que trabalha com aspectos das histórias em quadrinhos e da linguagem empregada. Uma questão trazia uma tira de Mafalda (cf. figura 102) em um diálogo com sua colega Susanita. Supomos que a conversa já havia se iniciado antes, porque Susanita começa dizendo “Tem razão, Mafalda”. Ou seja, Mafalda falou alguma coisa que a convenceu. Por isso, Susanita continua: “Não posso ser uma mulher como nossas mães, que se conformavam em aprender corte e costura”. No segundo quadro, Susanita continua: “Nossa geração é diferente, é a geração da tecnologia, da era espacial, da eletrônica

etc.". No terceiro quadro, Susanita, com o dedo para cima (dando mais dramaticidade), conclui: "Portanto, não vou cair na mediocridade do corte e da costura! Nunca! A ciência me chama!".

Figura 102 - Tira utilizada no Enem PPL 2013



Fonte: Inep.

Mafalda acompanha o raciocínio da amiga com um sorriso no rosto, porém no último quadro esse sorriso se esvai (quebra de expectativa). O discurso progressista e emancipatório é rompido quando Susanita fala, no último quadro, "Quando eu crescer, vou comprar uma máquina de tricô. A cibernética me atrai! Adoro a cibernética!". Por mais que ela tenha pensado em adotar as máquinas e a tecnologia, seu pensamento continua alinhado a reproduzir práticas passadas, que determinavam os papéis a serem assumidos pelas mulheres. Portanto, sua fala pode parecer moderna a princípio, mas seu exemplo mostra o contrário. O enunciado aborda esse contraponto (cf. figura 103). Para analisar a questão, o estudante precisa mostrar-se hábil a "H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos".

Figura 103 - Questão do Enem PPL 2013

- No processo de modernização apresentado na tirinha, Mafalda depara-se com um contraponto entre
- Ⓐ o domínio dos modos de produção e a geração de novas ferramentas com a tecnologia de informação e comunicação.
 - Ⓑ o acompanhamento das mudanças na sociedade e o surgimento de novas opções de vida e trabalho com a cibernética.
 - Ⓒ a constatação do avanço da tecnologia e a proposição de reprodução de velhas práticas com novas máquinas.
 - Ⓓ a apresentação de novas perspectivas de vida e trabalho para a mulher com os avanços das tecnologias de informação.
 - Ⓔ a aplicação da cibernética e o descontentamento com a passividade do cotidiano das mulheres no trabalho de corte e costura.

Fonte: Inep.

Uma questão com temática semelhante foi censurada em 2019 pelo Governo Federal, sob a justificativa de que geraria uma polêmica desnecessária (cf. figura 104). A tira censurada também se valia do recurso do contraponto, isto é, de um antagonismo ou dualidade. No início da sequência narrativa, Mafalda observa sua mãe sentada em uma cadeira, com um vestido da garota em mãos e com um material de costura próximo a ela. Mafalda então exclama: "Coitada da mamãe! Está preocupada porque amanhã vou começar o jardim de infância e ela tem medo de que eu não goste". No segundo quadro, a menina continua reflexiva: "Eu podia dar uma acalmada nela dizendo que estou com vontade de ir para o jardim de infância, depois para o primeiro grau, o colegial, a universidade etc...". Então a garota chega para a mãe e diz "Sabe, mamãe, eu quero ir para o jardim de infância e estudar bastante. Assim, mais tarde não vou ser

uma mulher frustrada e medíocre como você”. A menina, em uma inocência pueril, possivelmente diz isso na melhor das intenções e sai feliz do ambiente dizendo “É tão bom confortar a mãe da gente!”. O semblante da mãe, entretanto, não é de felicidade e de conforto, mas de tristeza. Mais uma vez, temos o antagonismo entre os estudos e a ciência *versus* a reprodução de velhas práticas impostas socialmente à mulher.

Figura 104 - Tira de Mafalda censurada no Enem 2019



Fonte: Revista Piauí⁴⁹

Em 2014, o Enem trouxe uma questão com o gênero charge (cf. figura 105) e, diferentemente do que ocorreu em outras provas, o termo foi utilizado de maneira apropriada. O texto trazido fazia uma referência ao MER-B (Opportunity), segundo veículo explorador geológico da Nasa (Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço), enviado à Marte com fins científicos. A charge, de autoria de Will Leite, traz o robô aterrissando em Marte e fazendo uma “selfie” (autorretrato), o que consiste em uma sátira ao narcisismo e ao excesso de autorretratos tirados pela sociedade contemporânea.

Figura 105 - Charge utilizada no Enem 2014



Fonte: Inep.

⁴⁹ Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/mafalda-e-reprovada-no-enem/>> Acesso em 04 ago. 2022

Assim, o enunciado da questão (cf. figura 106) realmente direciona o aluno, de maneira muito direta, para realizar a inferência da crítica social do texto. Essa questão requer do aluno a habilidade de “H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação”.

Figura 106 - Questão do Enem 2014

Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrisou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(à)

- A** gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- B** exploração indiscriminada de outros planetas.
- C** circulação digital excessiva de autorretratos.
- D** vulgarização das descobertas espaciais.
- E** mecanização das atividades humanas.

Fonte: Inep.

Em 2014, o Enem PPL trouxe uma tira na faixa horizontal de autoria de André Dahmer (cf. figura 107). Na tira, vê-se três pessoas em volta de um gato dentro de uma caixa. Uma pessoa constata: “Um gatinho abandonado”. Outra acrescenta: “Precisamos arrumar casa para ele”. A terceira pessoa diz: “Vamos nos mobilizar pela internet!”. Enquanto há toda uma comoção para ajudar um animal necessitado, um homem ao lado em situação de rua está deitado no meio-fio e enrolado apenas com folhas de jornal. Ele é totalmente invisibilizado e sua condição é ignorada pela sociedade – uma crítica à situação atual contemporânea.

Figura 107 - Tira utilizada no Enem PPL 2014



Fonte: Inep.

O enunciado (cf. figura 108) visa analisar as estratégias construídas para que o texto possa atingir a finalidade comunicativa dele. Assim, a partir dos recursos verbais e não-verbais utilizados, o aluno deve demonstrar a habilidade de “H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”.

Figura 108 - Questão do Enem PPL 2014

Na tirinha, o autor utiliza estratégias para atingir sua finalidade comunicativa. Considerando os elementos verbais e não verbais que constituem o texto, seu objetivo é

- Ⓐ incentivar o uso da tecnologia na comunicação contemporânea.
- Ⓑ mostrar o empenho do homem na resolução de problemas sociais.
- Ⓒ atrair a atenção do leitor para a generosidade das pessoas.
- Ⓓ chamar a atenção para o constante abandono de animais.
- Ⓔ fazer uma crítica à situação social contemporânea.

Fonte: Inep.

Em 2015, outra questão do Enem PPL (cf. figura 109) trabalha por meio do humor com uma temática social relevante: os excessos do uso da tecnologia, tema bastante comum à prova de Linguagens. Na imagem, de autoria de Dirceu Veiga, vê-se um casal sentado na cama, cada um mexendo em seu *notebook*. Da tela de ambos sai um balão de fala com um *emoji* (um pictograma, isto é, uma imagem ilustrada que condensa a ideia de uma mensagem). Os *emojis* são itens que tornam a comunicação mais rápida, interativa, lúdica... Esses ícones visuais são comuns nas comunicações eletrônicas que ocorrem para aproximar pessoas à longa distância – o que definitivamente não é o caso desse casal.

Figura 109 - Cartum utilizado no Enem PPL 2015



Fonte: Inep.

Ao invés de olhar um para o outro e dar o beijo pessoalmente, eles preferem fazer isso no modo virtual, o que configura uma sátira às relações modernas, cada vez mais distanciadas pela dependência tecnológica. O enunciado da questão (cf. figura 110) solicita que o aluno infira essa crítica social que, paradoxalmente, afasta as pessoas que estão próximas. Para isso, o aluno deve demonstrar a habilidade de “H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação”.

Figura 110 - Questão do Enem PPL 2015

- Considerando que a internet influencia os modos de comunicação contemporânea, a charge faz uma crítica ao uso vicioso dessa tecnologia, pois
- A** gera diminuição no tempo de descanso, substituído pelo contato com outras pessoas.
 - B** propicia a continuação das atividades de trabalho, ainda que em ambiente doméstico.
 - C** promove o distanciamento nos relacionamentos, mesmo entre pessoas próximas fisicamente.
 - D** tem impacto negativo no tempo disponível para o lazer do casal.
 - E** implica a adoção de atitudes agressivas entre os membros de uma mesma família.

Fonte: Inep.

Essa temática também foi explorada no Enem PPL em 2016, o que mostra que o exame busca promover a reflexão sobre o quanto que os meios tecnológicos têm alterado a comunicação contemporânea de um modo geral, inclusive dentro dos próprios lares. Em um cartum trazido (cf. figura 111), um menino chega para o pai com uma bola na mão e o convida: “Pai, vamos brincar?”. Sentado em uma cadeira enquanto digita no *notebook*, o pai responde: “Agora não dá, tô compartilhando uma foto fofa sua!”.

Figura 111 - Cartum utilizado no Enem PPL 2016



Fonte: Inep.

Nesse caso, há uma sátira em relação aos comportamentos da nossa sociedade. Os vínculos familiares têm enfraquecido em virtude dos excessos dos usos da tecnologia. Na era das redes sociais, as pessoas têm dado muita importância às aparências. É mais importante provar algo para a sociedade para construir uma imagem positiva do que viver de fato as experiências, aproveitar o momento, as pessoas. Ou seja, é uma sociedade que prioriza o “parecer” em detrimento do “ser”. O enunciado (cf. figura 112) solicita que o aluno analise o objetivo comunicativo do texto. Logo, assim como na questão anterior, o estudante precisa mostrar-se hábil a “H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação”. Cabe destacar que, apesar de ser uma crítica genérica à sociedade, mais uma vez o texto foi chamado erroneamente de “charge”.

Figura 112 - Questão do Enem PPL 2016

A charge aborda uma situação do cotidiano de algumas famílias. Nesse sentido, ela tem o objetivo comunicativo de

- A** denunciar os prejuízos da falta de diálogo entre pais e filhos.
- B** mostrar as diferenças entre as preferências de entretenimento entre pais e filhos.
- C** evidenciar os excessos de utilização das redes sociais em momentos de convivência familiar.
- D** demonstrar que as mudanças culturais ocorridas na sociedade impõem novos comportamentos às famílias.
- E** enfatizar que a socialização de informações sobre os filhos é uma forma de demonstrar orgulho de familiares.

Fonte: Inep.

Ainda no Enem PPL, em 2016, o exame compara dois textos de gêneros diferentes (cf. figura 113). O primeiro é uma notícia sobre o aumento da frota de veículos no estado do Espírito Santo. O segundo texto está relacionado ao primeiro. Nesse caso sim pode-se dizer que foi uma charge, de maneira bem explícita. A charge mostra uma professora segurando uma folha e perguntando ao aluno: “Você pode me dizer onde dois corpos podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo?”. Segundo um conceito metafísico, o da impenetrabilidade, isso seria impossível. É provável que a professora esteja corrigindo uma prova ou uma atividade do aluno e o questionando sobre o porquê de ele ter afirmado o contrário, indo contra as explicações científicas. O garoto então “comprova” com a manchete de um jornal que alude a mesma notícia do texto 1: “280 carros a mais por dia no estado”. De maneira hiperbólica, a charge satiriza, pois com tantos carros na rua não vai haver espaço para cada um e eles precisarão compartilhar.

Figura 113 - Notícia e charge utilizados no Enem PPL 2016

<p>TEXTO I</p> <p>280 novos veículos por dia no estado <i>Frota, que chega a quase 1,4 milhão, deve dobrar em 13 anos</i></p> <p>A cada dia, uma média de 280 novos veículos chega às ruas do Espírito Santo, segundo dados do Departamento Estadual de Trânsito (Detran-ES). No final do mês passado, a frota já era de 1 395 342 unidades, 105 mil a mais do que no mesmo mês de 2011. Os números incluem automóveis, motocicletas, caminhões e ônibus, entre outros tipos. De dezembro para cá, o crescimento foi de mais de 33 mil veículos. E, se esse ritmo continuar, a frota do Espírito Santo vai dobrar até 2025. O diretor-geral do Detran-ES relaciona o crescimento desses números à facilidade encontrada para se comprar um veículo. “Há toda uma questão econômica, da facilidade de crédito. Como oferecemos um transporte coletivo que ainda precisa ser melhorado, inevitavelmente o cidadão que pode adquirir seu próprio veículo”.</p> <p><small>Disponível em: http://gazetaonline.globo.com. Acesso em: 10 ago. 2012 (adaptado).</small></p>	<p>TEXTO II</p>  <p><small>LIMA, A. Disponível em: http://amarildocharge.wordpress.com. Acesso em: 10 ago. 2012 (adaptado).</small></p>
---	--

Fonte: Inep.

O enunciado (cf. figura 114) compara os dois textos e pergunta a função do segundo texto (a charge). Assim, para responder à questão, o aluno deve mobilizar-se para “H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução”. Desse modo, espera-se que o aluno possa reconhecer a crítica às consequências do aumento desenfreado da venda de veículos.

Figura 114 - Questão do Enem PPL 2016 (2)

- Os textos I e II tratam do mesmo tema, embora sejam de gêneros diferentes. Estabelecendo-se as relações entre os dois textos, entende-se que o Texto II tem a função de
- A** reprovar as medidas do governo de incentivo à aquisição do carro próprio.
 - B** apontar uma possível alternativa para resolver a questão do excesso de veículos.
 - C** mostrar a dificuldade de solução imediata para resolver o problema do crescimento da frota.
 - D** criticar, por meio da sátira, as consequências do aumento da frota de veículos.
 - E** responsabilizar a má qualidade do serviço de transporte pelo crescimento do número de veículos.

Fonte: Inep.

Em 2018, o Enem trouxe uma questão com um trecho de uma *graphic novel* com uma adaptação da obra “Grande Sertão: Veredas” (cf. figura 115), romance clássico da literatura brasileira escrito por João Guimarães Rosa, em 1956, com uma estética inovadora pela originalidade das temáticas abordadas e de sua escrita marcada por construções sintáticas diferenciadas, neologismos e arcaísmos. A adaptação em quadrinhos também é uma estética singular. Não é a “tradução” da obra para uma nova linguagem. É outra linguagem. Cada estética artística com as suas características. Barbieri (1998) entende que a narrativa está presente em várias linguagens (dentre elas os quadrinhos) e que essas formas de linguagem não estão separadas, mas interconectadas como um grande ecossistema. Elas compartilham elementos entre si, mas cada nicho (ou ambiente) possuiria suas próprias características, de modo próprio e autônomo. Assim, a adequação (reprodução em outra linguagem) constitui essa inter-relação, de forma que uma arte pode vir a contribuir esteticamente com a outra.

Figura 115 - Trecho de *graphic novel* utilizado no Enem 2018



Fonte: Inep.

O enunciado da questão (cf. figura 116) pede que o aluno analise a inter-relação entre essas diferentes linguagens (a literária e a dos quadrinhos). Nesse sentido, vê-se que os quadrinhos são capazes de potencializar a dramaticidade com os recursos das artes visuais. O enquadramento em partes específicas, o tamanho do animal e a onomatopeia, por exemplo, são recursos que exploram de maneira única o texto e conferem a ele uma nova “roupagem”, isto é, uma experiência de leitura diferenciada. Assim, espera-se que o aluno tenha desenvolvido a habilidade de “H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais”.

Figura 116 - Questão do Enem 2018

A imagem integra uma adaptação em quadrinhos da obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Na representação gráfica, a inter-relação de diferentes linguagens caracteriza-se por

- A romper com a linearidade das ações da narrativa literária.
- B ilustrar de modo fidedigno passagens representativas da história.
- C articular a tensão do romance à desproporcionalidade das formas.
- D potencializar a dramaticidade do episódio com recursos das artes visuais.
- E desconstruir a diagramação do texto literário pelo desequilíbrio da composição.

Fonte: Inep.

Em 2019, o Enem traz um exemplo de um trecho de outra *graphic novel*, “*The promise of Happiness*”. Essa história em quadrinhos configura-se como uma narrativa silenciosa, tendo sido escrita por Ju Loyola, uma quadrinista surda. Com esse exemplo, o Enem mostra como a linguagem quadrinística consegue de maneira autônoma transmitir todo o sentimento da cena narrada pois, mesmo sem palavras, os elementos são capazes de comunicar a sua mensagem. O exame traz dois textos para a mesma questão (cf. figura 117). O primeiro trata-se de um trecho da *graphic novel* citada; e o segundo, de uma notícia divulgada *on-line* que informa aos leitores sobre o contexto de produção e de lançamento da obra.

No Texto I, a narrativa em quadrinhos mostra um encontro entre um casal. No primeiro quadro, vemos o chapéu de palha com a vista superior e no segundo momento pela vista inferior, enquanto a pessoa olha para cima e vê a sombra de alguém que se aproxima. O terceiro quadro foca no olhar. O quarto quadro tem os sinais gráficos destacando um ramalhete de flores que foi entregue. Vê-se nos quadros seguintes, a pessoa que aceita de forma feliz e tímida, rosto cabisbaixo, mãos cruzadas. No último, o jovem que entrega as flores está com as bochechas ruborizadas, de forma tímida, enquanto coça a cabeça. O Texto II traz informações complementares sobre o evento em que a *graphic novel* foi lançada.

Figura 117 - Trecho de *graphic novel* e notícia utilizados no Enem 2019

<p>TEXTO I</p> <p>A promessa da felicidade</p>  <p>JU LOYOLA. <i>The promise of happiness.</i> LOYOLA, J. Disponível em: http://ladyscomics.com.br. Acesso em: 8 dez. 2018 (adaptado).</p>	<p>TEXTO II</p> <p>Quadrinista surda faz sucesso na CCXP com narrativas silenciosas</p> <p>A área de artistas independentes da Comic Con Experience (CCXP) deste ano é a maior da história do evento <i>geek</i>, são mais de 450 quadrinistas e ilustradores no <i>Artists' Alley</i>.</p> <p>E a diversidade vai além do estilo das HQ. Em uma das mesas na fila F, senta a quadrinista com deficiência auditiva Ju Loyola, com suas histórias que classifica como "narrativas silenciosas". São histórias que podem ser compreendidas por crianças e adultos, e pessoas de qualquer nacionalidade, pelo simples motivo de não terem uma única palavra.</p> <p>A artista não escreve roteiros convencionais para suas obras. Sua experiência de ter que entender a comunicação pelo que vê faz com que ela se identifique muito mais com o que observa do que com o que as pessoas dizem.</p> <p>E basta folhear suas obras que fica claro que elas não são histórias em quadrinhos que perderam as palavras, mas sim que ganharam uma nova perspectiva.</p> <p>Disponível em: https://catracalivre.com.br. Acesso em: 8 dez. 2018 (adaptado).</p>
--	---

Fonte: Inep.

O enunciado (cf. figura 118) ignora a função de cada gênero individualmente (HQ e notícia), focando mais nas aproximações temáticas entre eles. Juntos, os textos tratam sobre o processo de acessibilidade, pois o primeiro é um exemplo disso ao mostrar a potencialidade da arte para dar visibilidade a grupos que costumam ser estigmatizados socialmente e o segundo, enquanto uma notícia de divulgação, informa a esse respeito. Assim, confrontando os dois textos, a questão espera que o aluno seja capaz de demonstrar a habilidade de “H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos”.

Figura 118 - Questão do Enem 2019

O Texto I exemplifica a obra de uma artista surda, que promove uma experiência de leitura inovadora, divulgada no Texto II. Independentemente de seus objetivos, ambos os textos

- A** incentivam a produção de roteiros compostos por imagens.
- B** colaboram para a valorização de enredos românticos.
- C** revelam o sucesso de um evento de cartunistas.
- D** contribuem com o processo de acessibilidade.
- E** questionam o padrão tradicional das HQ.

Fonte: Inep.

Nesse mesmo ano, o Enem PPL trouxe uma questão com uma HQ para trabalhar o assunto de variação linguística. A questão trouxe uma tira de autoria de Luís Fernando Veríssimo (cf. figura 119), que compõe uma série chamada “As cobras”. Durante as décadas de 70 a 90, essa série promoveu diversas reflexões filosóficas, sociais e políticas. Na tira trazida, os répteis aparecem conversando. No primeiro quadro, uma das cobras questiona: “Será que algum dia os cientistas conseguirão explicar o universo?”. A pergunta é trazida no campo das hipóteses, das possibilidades (modo subjuntivo). No segundo quadro, a outra cobra dá a sua opinião: “Acho que sim”. Vemos agora um pouco que elas estão debaixo de um céu estrelado, provavelmente contemplando a noite e os seus mistérios. No último quadro, a segunda cobra completa seu raciocínio: “Mas só para outros cientistas”. O uso do advérbio “só” acaba por restringir à informação anterior. Pode até ser que algum dia os cientistas consigam explicar, mas (quebra de expectativa) não será em uma linguagem que consigamos entender.

Figura 119 - Tira utilizada no Enem PPL 2019



Fonte: Inep.

Apesar do formato e da estrutura da tira cômica de forma prototípica, o enunciado da questão se referiu, erroneamente, ao texto como um cartum (cf. figura 120). A questão direciona o olhar para a linguagem utilizada em uma esfera de comunicação específica (a científica), que possui um vocabulário próprio e característico. Trata-se de uma variação diastrática (variação do meio social) em que, além do emprego de uma linguagem formal e rebuscada, provavelmente podem ser usados diversos jargões profissionais. Assim, as pessoas que não estão inseridas nesse meio não conseguem compreender a mensagem em sua totalidade, pois não compartilham desses códigos. Para responder, o aluno deve entender que a variação linguística será empregada em função disso e, portanto, demonstrar a habilidade de “H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social”.

Figura 120 - Questão do Enem PPL 2019

- No que diz respeito ao uso de recursos expressivos em diferentes linguagens, o cartum produz humor brincando com a
- A** caracterização da linguagem utilizada em uma esfera de comunicação específica.
 - B** deterioração do conhecimento científico na sociedade contemporânea.
 - C** impossibilidade de duas cobras conversarem sobre o universo.
 - D** dificuldade inerente aos textos produzidos por cientistas.
 - E** complexidade da reflexão presente no diálogo.

Fonte: Inep.

A última questão que trazemos para análise caiu na prova do Enem 2021 e trouxe um trecho de *Cumbe*, uma *graphic novel* escrita e desenhada pelo brasileiro Marcelo D'Saete (cf. figura 121). Vencedora de diversos prêmios – inclusive o prêmio Eisner de melhor edição americana de material estrangeiro em 2018 –, essa narrativa gráfica conta a história de luta de negros escravizados no período colonial brasileiro.

Figura 121 - Trecho de *graphic novel* utilizada no Enem 2021



Fonte: Inep.

O enunciado pede que se analise a sequência dos quadrinhos e como ele conjuga lirismo e violência (cf. figura 122). Assim, os quadrinhos acentuam a resistência identitária dos povos escravizados. Os corpos seminus açoitados e os pés descalços reforçam as condições precárias. O desejo de fuga é manifestado no texto verbal quando falam em “enfrentar o calunga”, “o mar que não acaba”, para “ficar juntos lá na outra terra”. Para responder à questão, faz-se necessário que o aluno mostre hábil a “H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos”.

Figura 122 - Questão do Enem 2021

- A sequência dos quadrinhos conjuga lirismo e violência ao
- A** sugerir a impossibilidade de manutenção dos afetos.
 - B** revelar os corpos marcados pela brutalidade colonial.
 - C** representar o abatimento diante da desumanidade vivida.
 - D** acentuar a resistência identitária dos povos escravizados.
 - E** expor os sujeitos alijados de sua ancestralidade pelo exílio.

Fonte: Inep.

Ao longo desse capítulo, traçamos um panorama acerca do tratamento dado ao hipergênero “histórias em quadrinhos” nas provas do Enem. Primeiro, abordamos um pouco sobre a própria origem e constituição da prova ao longo dos anos, seus princípios norteadores e sua organização. Em seguida, fizemos uma abordagem quantitativa de como os quadrinhos se fizeram presentes durante as edições do exame. Por fim, trouxemos alguns exemplos que nos ajudaram a observar melhor de que forma as competências e habilidades de leitura têm sido trabalhadas. As questões trazidas são um recorte e servem de base para entendermos diversas possibilidades de como explorar os quadrinhos no Ensino Médio, mas não esgotam ou substituem a análise que pode (e deve) ser feita por profissionais da educação.

Faz-se necessário que retornemos às perguntas norteadoras trazidas no início dessa seção: *Os aspectos composicionais e sociocomunicativos dos gêneros textuais são evidenciados nas questões? A linguagem e os recursos visuais são explorados? Os aspectos verbais são trazidos em prol da compreensão do texto ou como aspectos gramaticais desarticulados do todo?* A análise nos mostrou que, aos poucos, as histórias em quadrinhos vêm conquistando um espaço maior no Enem. Porém, na maioria das vezes, os aspectos composicionais dos gêneros textuais não são explorados, nem tampouco seus propósitos sociocomunicativos. Inclusive, há muita confusão acerca da nomenclatura dos gêneros, principalmente da “charge”, termo usado de maneira inapropriada para se referir a quaisquer histórias desenhadas e condensadas em um único quadro. Prevalece, pois, um olhar para a estrutura e não para a função.

Percebe-se também que a linguagem e os recursos visuais são pouquíssimos explorados, sem menção direta aos seus elementos constituintes, como, por exemplo, a linguagem corporal e facial, as linhas cinéticas, as metáforas visuais, o plano, o enquadramento, o requadro, o letreiramento e os tipos de balões. Todos esses fatores, como vimos, atuam como modificadores da cena e ajudam a compor a narrativa da arte sequencial (EISNER, 1985), uma vez que os aspectos visuais constroem uma rede semiótica de sentido importantíssima que está inter-relacionada ao texto verbal, não podendo, sob nenhuma hipótese, ser ignorada. Percebemos na análise abordagens simplistas que, na maior parte dos casos, priorizam aspectos gramaticais que pouco ou nada corroboram para a leitura e compreensão do texto. Como nos quadrinhos os balões são marcas da representação da fala (oralidade), é muito comum que as questões abordem esse viés e foquem no que é falado ou, melhor, na “forma como é falado” (marcas de variações linguísticas). Dessa forma, temos a ligeira impressão de que há o trabalho com a gramática contextualizada, isto é, com a língua em uso, em prol da interação. O grande problema é que isso tem sido abordado, na maior parte das vezes, de forma arbitrária e descontextualizada dos propósitos sociocomunicativos do texto. Da forma como acontece, não

se faz necessário que o aluno mobilize competências e habilidades de leitura para recuperar as pistas deixadas pelo texto e recompor seu processo criativo, tornando-se apto assim a poder ler, compreender, interpretar, inferir e opinar de maneira proficiente, crítica e reflexiva.

Felizmente, algumas questões, como mostramos, já começam a explorar aspectos que realmente corroboram para a construção do texto, observando fatores linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e/ou semânticos). Exemplo disso foram as questões que enfatizaram os valores semânticos marcados pelos conectivos, importantes para conduzir o leitor a uma determinada leitura; e aspectos como ambiguidade (por homonímia ou polissemia), ironia e hipérbole para ativar o *elemento mediador* ou *gatilho* e realizar a mudança de *script* (GIL, 1995; MORIN, 1971; POSSENTI, 2014a, 2014b, 2018; RASKIN, 1985). Essa abordagem, a favor do texto, deve ser ampliada e incentivada sempre que possível.

Isso posto, no próximo capítulo iremos revisitar algumas das questões trazidas para reformular os enunciados e propor novas abordagens que explorem mais os elementos presentes nesses textos. Nosso intuito é que o texto possa ser o objeto central de nosso trabalho e que as perguntas direcionem o olhar para uma análise dos propósitos sociocomunicativos para, assim, ampliar as competências e habilidades de leitura.

4. UMA PROPOSTA: REELABORAÇÃO DE ALGUMAS QUESTÕES DO ENEM

Ao longo dessa pesquisa, trouxemos alguns referenciais teóricos que subsidiaram nossas discussões. Com esse cenário delineado, realizamos uma análise da utilização das histórias em quadrinhos nas provas do Enem, o que nos permitiu construir uma compreensão mais sólida da temática dos quadrinhos e estabelecer um diálogo entre ela e as aulas de Língua Portuguesa. A partir das reflexões suscitadas, chegamos ao último capítulo do trabalho com o objetivo de apresentar a construção de um material didático autoral.

Esta pesquisa previa, a princípio, a elaboração e a aplicação de uma sequência didática em uma turma de Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba. Porém, diante dos desafios causados pela pandemia do coronavírus, o desenvolvimento da ação tornou-se inviável, pois, assim que foi decretado o *lockdown*, as escolas ficaram um tempo sem funcionar. Dentre os inúmeros desafios enfrentados, tivemos a evasão e o absenteísmo. Outras situações percebidas foram a falta de condições e de materiais adequados para que os alunos pudessem estudar; a necessidade de trabalho, por parte dos alunos, para ajudar com os afazeres domésticos e contribuir com a renda familiar; e a falta de motivação, de compromisso e de assiduidade nas tarefas escolares, pelas próprias condições que dificultavam o aprendizado longe da escola.

Embora a situação tenha voltado à “normalidade” (dentro do possível), certamente esse período deixou e deixará marcas como traumas, inseguranças, déficit de atenção, dificuldades de aprendizagem e/ou de socialização, além do aumento da incidência dos casos de crises de pânico, ansiedade e depressão. Por isso, pontuamos que o material aqui proposto deve ser trabalhado da forma que o(a) docente achar mais profícua, respeitando o ritmo e as dificuldades dos alunos. A pandemia nos deixou como lição que o planejamento está sempre suscetível a alterações e que a flexibilidade e a versatilidade são valores que devemos construir enquanto profissionais e enquanto seres humanos. Assim, o trabalho pode e deve ser adaptado, a depender da realidade de cada grupo.

Isso posto, queremos compartilhar a seguir uma proposta voltada para o Ensino Médio. As perguntas construídas em nossa proposta buscaram trabalhar com alguns domínios, a saber: o (re)conhecimento, isto é, a capacidade do aluno de identificar as propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento apreendido, sendo capaz de, por exemplo, identificar, relacionar e observar elementos no texto; a compreensão de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento, sua composição, sua finalidade e suas características; e a análise, ou seja, a percepção da interrelação entre um todo e suas partes, decompondo e examinando a progressão do texto (BLOOM, 1971 *apud* ARAÚJO, 2014). Para isso, trabalhamos com questões objetivas, entendidas como “aquelas que levam o leitor a reconhecer informações explícitas no texto e que sejam importantes para a reconstituição do texto como uma peça informativa”, e inferenciais, entendidas como “aquelas que levam o leitor a inferir informações, a estabelecer relações a partir da materialidade linguística que não estão explícitas e que são importantes para a interpretação das intenções do autor” (ARAÚJO, 1971, p. 67-68).

Fizemos isso por meio da reformulação de algumas questões do Enem (cf. figuras 123-129). Assim, buscamos nos aproximar esteticamente do modelo da prova para “simular” um novo exame. Desse modo, o professor pode imprimir e usar com os alunos como teste/prova e dar o direcionamento que desejar. Na prova do Enem, há três elementos: o texto-base, o enunciado e as alternativas. Segundo Araújo (2014), o texto-base é qualquer texto que motiva ou compõe a situação-problema. Já o enunciado se apresenta com uma sentença curta, objetiva, sintética e direta, que se caracteriza como uma sequência injuntiva, com perguntas diretas ou frases a serem completadas. Por fim, as alternativas são as respostas possíveis e coerentes à situação-problema e são construídas, de modo geral, com paralelismo sintático e semântico, com uma extensão próxima. São independentes uma da outra e são organizadas de maneira lógica em uma sequência narrativa, em ordem alfabética, em ordem crescente/decrecente etc.

Figura 123 - Capa de Simulado Enem sobre as HQs

**EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

enem
Exame Nacional do Ensino Médio

**SIMULADO
SOBRE AS
HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS**

É preciso preencher os vazios do não-dito.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- 1. Este CADERNO DE QUESTÕES contém 10 questões sobre as histórias em quadrinhos.**
- 2. As questões foram adaptadas de edições anteriores do Enem (1998-2021).**
- 3. O objetivo das questões é ampliar as competências e habilidades de leitura com esses gêneros multimodais.**
- 4. Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.**



**SIMULADO ELABORADO POR
POLLYANNA CRISTINA QUADROS DO NASCIMENTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGÜÍSTICA E ENSINO – MPLE/UFPB**

Fonte: Autoral (2022)

Figura 124 - Página 1 do Simulado Enem sobre as HQs



SIMULADO 2022

enem

Exame Nacional do Ensino Médio

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 01 a 10

QUESTÃO 01



Para atingir os propósitos sociocomunicativos da tira, o autor utilizou a combinação de recursos verbais e visuais. Nesse caso, o contraponto entre as falas de Mafalda e de Susanita que desencadeou o humor da tira decorre do fato de que houve

- A ambiguidade na fala de Mafalda causada pelo pronome "se", que tanto pode indicar reflexibilidade quanto reciprocidade.
- B aproximação entre as garotas, pois Susanita concorda com a fala de Mafalda, ao usar o advérbio "também".
- C hipérbole na fala de Susanita, pois a garota se empolgou no assunto e se pôs a falar sozinha ininterruptamente.
- D ironia na resposta de Susanita causada pela pergunta retórica, pois a menina fala o contrário do que era esperado.
- E metáfora sobre a idealização do Natal, pois o feriado simboliza o amor, como reforçado no desenho dos corações.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

QUESTÃO 02



O oxímoro (ou paradoxo) é uma construção linguística que se caracteriza pela incongruência e pela suposta falta de nexos ou lógica. Na tira, essa figura de linguagem foi mencionada por Garfield com o objetivo de

- A apontar a inconsistência entre a fala e a expressão facial de Jon.
- B tecer uma crítica social à preguiça e ao ócio da sociedade contemporânea.
- C ser sarcástico, pois para ele "feliz" não combina com "segunda-feira".
- D personificar a preguiça, ao atribuir a ela a expressão "mãe de todos".
- E relacionar a falta de lógica com a ideia de um gato compreendendo a fala humana.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

LC – SIMULADO 2022 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Figura 125 - Página 2 do Simulado Enem sobre as HQs



SIMULADO 2022

enem

Exame Nacional do Ensino Médio

Texto para as questões 03 e 04



QUESTÃO 03

O argumento utilizado por Helga no segundo quadrinho revela uma estratégia de

- A** analogia, ao usar uma comparação para persuadir Hagar.
- B** chantagem, ao usar de seu poder feminino para manipular a situação.
- C** comoção, ao expressar seu sentimento de decepção com a atitude do ser amado.
- D** intimidação, ao evidenciar um castigo caso ele não compartilhe com sua ideia.
- E** sedução, ao usar uma imagem positiva para convencer o marido.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

QUESTÃO 04

O efeito de humor da tira é alcançado por meio de uma estratégia principal que se utilizou de

- A** descrição detalhada e objetiva dos eventos, personagens e cenários envolvidos.
- B** justificativa plausível, marcada pela presença explícita do conectivo de explicação.
- C** mudança de uma postura de fuga para uma postura de rendição.
- D** sequência de orações coordenadas justapostas que criam um cenário fantabuloso.
- E** uso contínuo das reticências que denotam hesitação e medo exagerado.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

LC – SIMULADO 2022 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Figura 126 - Página 3 do Simulado Enem sobre as HQs



SIMULADO 2022

enem

Exame Nacional do Ensino Médio

QUESTÃO 05



Para alcançar o efeito de humor e a crítica social do texto, o autor recorre à

- A** hipérbole, ao atribuir um poder ilimitado ao dedo indicador ao longo da história.
- B** ironia da personagem para criticar a atitude dos patrões em demitir os funcionários.
- C** metáfora, ao utilizar o dedo como um símbolo de luta contra o patriarcado.
- D** metonímia, ao utilizar uma parte do corpo humano para se referir ao todo.
- E** polissemia do vocábulo “indicador”, que possui um sentido amplo a depender do contexto.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

QUESTÃO 06



Na tira, o estado emocional do entrevistado é amplificado por meio do(a)

- A** alternância dos turnos de pergunta e resposta com o entrevistador.
- B** balão de fala preenchendo todo o espaço e repetições de conectivos.
- C** explicação pormenorizada das etapas de elaboração de um livro.
- D** informalidade no registro das escolhas de palavras, como no uso do vocativo.
- E** perfeccionismo na escrita do livro, desde a escolha da capa.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

LC – SIMULADO 2022 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Figura 127 - Página 4 do Simulado Enem sobre as HQs



enem
Exame Nacional do Ensino Médio

SIMULADO 2022

QUESTÃO 07



O texto utiliza-se de recursos verbovisuais para criar uma situação hipotética com a função primordial de

- A** analisar a importância dos museus para a preservação ambiental e cultural.
- B** estabelecer um diálogo entre as gerações para troca de conhecimentos.
- C** expressar a subjetividade e o lirismo do autor do texto de forma poética.
- D** refletir sobre as leis e os códigos ambientais que organizam a sociedade.
- E** sensibilizar o leitor para uma problemática atual que pode ser agravada no futuro.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

QUESTÃO 08



Nessa cena, a postura e o pensamento de Felipe conduzem o leitor a uma reflexão sobre a preguiça. O raciocínio é construído progressivamente por uma relação de

- A** adição de uma ideia inédita e apresentação de uma solução.
- B** causa e consequência sobre a problemática em questão.
- C** condição para reverter o problema e finalidade dessa mudança.
- D** conformidade com um dito popular e explicação sobre ele.
- E** oposição à lógica do senso comum e conclusão inesperada.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

LC – SIMULADO 2022 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Figura 128 - Página 5 do Simulado Enem sobre as HQs



SIMULADO 2022

enem

Exame Nacional do Ensino Médio

QUESTÃO 09

TEXTO I



TEXTO II



A charge e a tira cumprem funções comunicativas diferentes, mas aproximam-se ao

- A apresentar uma sátira à valorização excessiva da autoimagem.
- B criticar os gastos com a ciência e a tecnologia na contemporaneidade.
- C defender a importância do autocuidado e da autoestima para o bem-estar.
- D expor os malefícios causados pela exposição demasiada na internet.
- E justificar as razões que levam o ser humano a se sentir atraído pela tecnologia.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

QUESTÃO 10

TEXTO I



TEXTO II



Em ambas as tiras, cabe a reflexão sobre as variações linguísticas e a comunicação. A esse respeito, é correto afirmar que

- A a linguagem técnico-científica utiliza-se de códigos que são compartilhados por todos os falantes nativos.
- B a utilização da linguagem padrão garante uma compreensão universal nas diferentes situações de comunicação.
- C a adequação dos códigos linguísticos aos interlocutores é importante para a comunicação eficaz.
- D a informalidade na fala do médico descredibilizou seus conhecimentos e dificultou a compreensão de sua mensagem.
- E os cientistas possuem uma explicação para os dilemas do universo, mas não são capazes de explicar para a população.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

LC – SIMULADO 2022 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Figura 129 - Gabarito do Simulado Enem sobre as HQs

GABARITO	
QUESTÃO	ALTERNATIVA
01	A
02	C
03	D
04	D
05	E
06	B
07	E
08	E
09	A
10	C

Fonte: Autoral (2022)

As questões elaboradas podem ser utilizadas para verificação e/ou fixação da aprendizagem sobre as competências e habilidades leitoras com as histórias em quadrinhos. É fundamental também que, ao trabalhar com esses textos em sala de aula, haja espaço para o diálogo com os estudantes para ajudá-los na recuperação das pistas (extra)textuais. Aconselhamos que isso seja feito por meio de perguntas que instiguem os alunos a pensar criticamente sobre o que estão lendo. A seguir, para nortear as discussões, trazemos algumas sugestões de perguntas – que devem ser adaptadas de acordo com cada realidade particular. Junto a elas, trazemos também possíveis respostas e explicações, mas que não constituem um “gabarito único”. O debate em sala pode suscitar também outras leituras e outras considerações válidas que devem ser avaliadas pelo profissional da educação.

- Perguntas para a discussão da questão 01

Na primeira questão (cf. figura 130), pode-se iniciar perguntando aos estudantes: **“Vocês conhecem as personagens dessa tira? O que vocês sabem sobre elas?”**. Isso ajuda a ativar os conhecimentos prévios dos alunos e é importante partir disso para a interpretação do texto. Mafalda tem uma postura mais crítica acerca da sociedade e Susanita costuma representar a futilidade e o egocentrismo. As duas meninas, em suas conversas, costumam assumir posturas bem diferentes sobre o mesmo assunto.

Figura 130 - Primeira questão do simulado

QUESTÃO 01

Para atingir os propósitos sociocomunicativos da tira, o autor utilizou a combinação de recursos verbais e visuais. Nesse caso, o contraponto entre as falas de Mafalda e de Susanita que desencadeou o humor da tira decorre do fato de que houve

- A** ambiguidade na fala de Mafalda causada pelo pronome "se", que tanto pode indicar reflexibilidade quanto reciprocidade.
- B** aproximação entre as garotas, pois Susanita concorda com a fala de Mafalda, ao usar o advérbio “também”.
- C** hipérbole na fala de Susanita, pois a garota se empolgou no assunto e se pôs a falar sozinha ininterruptamente.
- D** ironia na resposta de Susanita causada pela pergunta retórica, pois a menina fala o contrário do que era esperado.
- E** metáfora sobre a idealização do Natal, pois o feriado simboliza o amor, como reforçado no desenho dos corações.

Fonte: Autoral (2022)

A análise quadro a quadro ajuda a entender a progressão textual, o que contribui com o processo de leitura. Sobre o primeiro quadro, pode-se questionar: **“Que razão Mafalda apresenta para gostar do Natal? O semblante da menina condiz com o que ela está afirmando? Por quê?”**. Mafalda diz gostar do Natal porque, nessa época, as pessoas se amam muito mais, ou seja, amam umas às outras (ideia de reciprocidade). Por isso, seu semblante expressa alegria. É importante analisar a reação de Susanita a essa afirmação: **“A fala de Susanita, no primeiro quadro, sugere aproximação ou distanciamento do que foi dito por Mafalda? Que palavra é responsável por isso?”**. A princípio, temos ideia de aproximação e parece que Susanita comunga do mesmo pensamento de Mafalda, usando o termo “também”.

Porém, no segundo quadro, a fala de Susanita faz com que a ideia de aproximação seja substituída pela de distanciamento. Por isso, pode-se perguntar: **“Há um contraponto entre o sentido pretendido por Mafalda e aquele ativado por Susanita. Qual é o contraponto e qual é o elemento linguístico responsável por causá-lo?”**. Em seus devaneios, Susanita começa a falar e percebemos que, para ela, no Natal as pessoas se amam muito mais, no sentido de amarem mais a si mesmas (ideia de reflexividade). Uma vez que os alunos identificarem isso, vale questionar: **“Qual foi a importância desse contraponto para a construção do humor do texto?”**. Percebe-se que ele foi essencial, pois o que desencadeou o humor foi justamente a mudança de *script*, isto é, a quebra de expectativa. O discurso de Susanita parece se aproximar do de Mafalda, mas, no fim, há uma ruptura.

Talvez alguns alunos não consigam perceber a ambiguidade que há na frase “As pessoas se amam muito mais”, gerada pelo uso do pronome “se”. Por isso, caso seja necessário, é válido apresentar alguns exemplos para elucidar essa diferença, como os que trazemos a seguir:

- O casal ficou se olhando por alguns segundos. Foi amor à primeira vista! (Reciprocidade)
- Você precisa se cuidar mais. Saúde é coisa séria! (Reflexividade)
- Eles combinaram de se encontrar às 14h, no Shopping Mangabeira. (Reciprocidade)
- O importante é se sentir bem sem ligar para a opinião alheia. (Reflexividade)

Sobre os elementos visuais no final da tira, pode-se questionar: **“De que forma a mudança na expressão de Mafalda no último quadro corresponde à sequência narrativa dessa história?”**. No primeiro quadro, Mafalda estava sorrindo e, no último, sua expressão sugere tristeza, pois ela não esperava a atitude de Susanita. Sobre a linguagem não-verbal também pode-se questionar: **“No último quadro, de que forma a postura de Susanita e os elementos visuais próximos a ela contribuem com o que ela está falando?”**. Susanita está com as mãos entrelaçadas e coladas ao rosto, simbolizando um devaneio. Os corações ao lado dela (metáfora visual) simbolizam o amor dela por si mesma.

- Perguntas para a discussão da questão 02

Na segunda questão (cf. figura 131), pode-se seguir a mesma ideia de iniciar perguntando aos estudantes: “**Vocês conhecem os personagens dessa tira? O que vocês sabem sobre eles?**”, de forma a ativar os conhecimentos prévios. Nos quadrinhos, aparecem Garfield e seu dono, Jon Arbuckle. Dentre algumas das características do felino estão a de ser preguiçoso e a de detestar as segundas-feiras.

Figura 131 - Segunda questão do simulado

QUESTÃO 02



O oxímoro (ou paradoxo) é uma construção linguística que se caracteriza pela incongruência e pela suposta falta de nexos ou lógica. Na tira, essa figura de linguagem foi mencionada por Garfield com o objetivo de

- A** apontar a inconsistência entre a fala e a expressão facial de Jon.
- B** tecer uma crítica social à preguiça e ao ócio da sociedade contemporânea.
- C** ser sarcástico, pois para ele “feliz” não combina com “segunda-feira”.
- D** personificar a preguiça, ao atribuir a ela a expressão “mãe de todos”.
- E** relacionar a falta de lógica com a ideia de um gato compreendendo a fala humana.

Fonte: Autoral (2022)

Sobre o primeiro quadro, pode-se perguntar: “**O que a postura de Garfield sugere?**”. A partir da leitura da linguagem corporal, percebe-se que a postura de Garfield sugere desânimo, sono, cansaço. Observar isso é fundamental para a leitura do texto. Partindo dessa

informação, vale questionar: **“Como Garfield reage ao cumprimento de Jon? E o que isso sugere?”**. Após Jon cumprimentá-lo dizendo “Feliz segunda-feira”, Garfield retruca (em pensamento) que essa fala é a mãe de todos os oxímoros. Isso sugere que, para o gato, é ilógico chamar o dia da segunda-feira de um dia feliz. Ao dizer que essa sentença é a “mãe” de todos os outros oxímoros, ele faz uso do recurso do exagero (hipérbole) para dar mais ênfase, indicando que esse seria maior do que todos os oxímoros.

Assim como na questão anterior, que requeria alguns conhecimentos linguísticos (como o da ambiguidade), talvez alguns alunos apresentem dificuldades na interpretação por não lembrarem ou não compreenderem muito bem o que é um oxímoro (paradoxo). Nesse caso, é importante apresentar ou relembrar para eles o que significa essa figura de linguagem. Afinal, sem essas ferramentas, a identificação do que ativou o “gatilho” do humor no texto torna-se inviável, prejudicando o processo de leitura. Para explicar a respeito do oxímoro, trazemos como exemplo a análise de alguns versos de um famoso soneto de Camões. Nele é possível perceber, por meio dos paradoxos, que o amor desafia qualquer lógica humana:

“Amor é um fogo que arde sem se ver” (*Como arde e não vemos?*)
“É ferida que dói, e não se sente” (*Como dói e não sentimos?*)
“É um contentamento descontente” (*Como um contentamento pode ser descontente?*)
“É dor que desatina sem doer” (*Como uma dor pode desatinar sem doer?*)

Assim, pode-se pedir aos alunos que respondam: **“Que hipótese poderia explicar a aversão de Garfield às segundas-feiras?”**. Geralmente, a segunda-feira é um dia em que muitas pessoas não ficam felizes porque precisam, após o fim de semana, retomar uma rotina exaustiva de trabalho e/ou estudos. Garfield, como já pontuamos, tem como característica ser preguiçoso. É possível que alguns alunos questionem por que Garfield está reclamando se, como gato, ele não precisa trabalhar nem estudar na segunda-feira. Logo, teoricamente, os dias da semana não fariam diferença para ele. Em entrevista ao Huffington Post⁵⁰, o criador Jim Davis apresentou uma justificativa:

Garfield não tem um emprego, e nem vai à escola, então todo dia é o mesmo. Mesmo assim, toda segunda-feira serve como lembrete de que sua vida é a mesma coisa, sempre reiniciando o mesmo ciclo, e ainda assim é especificamente nas segundas que as coisas terríveis costumam acontecer com ele, fisicamente. [...] As primeiras coisas que eu fiz com o Garfield foram frases como ‘Eu odeio segunda-feira, eu queria que elas comessem um pouco mais tarde’, e todas essas coisas que as pessoas não queriam falar, então usavam o Garfield para falar por elas. É a atitude dele que atrai as pessoas, porque ele é uma válvula de escape para esses momentos.

⁵⁰ Disponível em <<https://www.legiaodosherois.com.br/2022/garfield-odeia-segunda-verdadeiro-motivo.html>> Acesso em 10 out. 2022.

- Perguntas para a discussão das questões 03 e 04

A terceira e a quarta questão (cf. figura 132) possuíam o mesmo texto-base. Mais uma vez, entendemos que é válido iniciar contextualizando: **“Vocês conhecem os personagens dessa tira? O que vocês sabem sobre eles?”**. São representados na cena Hagar, um guerreiro viking, e sua esposa Helga, que viviam no período da Idade Média. Uma das características mais peculiares desse casal são os diálogos marcados por conflitos cômicos, pois, se em seu trabalho Hagar assume uma posição de destaque, em casa é a sua mulher que frequentemente lhe dá ordens e repreende muitas de suas atitudes.

Figura 132 - Terceira e quarta questão do simulado

Texto para as questões 03 e 04

QUESTÃO 03

O argumento utilizado por Helga no segundo quadrinho revela uma estratégia de

- A** analogia, ao usar uma comparação para persuadir Hagar.
- B** chantagem, ao usar de seu poder feminino para manipular a situação.
- C** comoção, ao expressar seu sentimento de decepção com a atitude do ser amado.
- D** intimidação, ao evidenciar um castigo caso ele não compartilhe com sua ideia.
- E** sedução, ao usar uma imagem positiva para convencer o marido.

QUESTÃO 04

O efeito de humor da tira é alcançado por meio de uma estratégia principal que se utilizou de

- A** descrição detalhada e objetiva dos eventos, personagens e cenários envolvidos.
- B** justificativa plausível, marcada pela presença explícita do conectivo de explicação.
- C** mudança de uma postura de fuga para uma postura de rendição.
- D** sequência de orações coordenadas justapostas que criam um cenário fantabuloso.
- E** uso contínuo das reticências que denotam hesitação e medo exagerado.

Fonte: Autoral (2022)

É bem significativo chamar a atenção para a linguagem não-verbal: **“O que a posição, a postura e os movimentos dos personagens no primeiro quadro sugerem no contexto da narrativa? De que forma isso pode ser relacionado ao que é dito por Helga?”**. Hagar tenta

entrar de “fininho”, escondido, na ponta dos pés para não fazer barulho e passar despercebido pela esposa. Contudo, é surpreendido por Helga que o esperava atrás da porta, pronta para repreender a atitude do marido: “Tá legal, espartinho!” (uso do diminutivo em tom sarcástico) “Onde é que você esteve?!” (pergunta com expressividade, ênfase). A leitura da imagem corrobora com a interpretação do texto verbal, porém, muitas vezes, a leitura não-verbal é negligenciada. Em um texto de caráter multissemiótico, como os quadrinhos, é mister salientar que todos os elementos são significativos para a construção da mensagem pretendida pelo autor.

Sobre o segundo quadro, pode-se perguntar: **“Quais estratégias argumentativas Helga utiliza para induzir Hagar a contar a verdade?”**. Os argumentos são pautados em uma atitude de ameaça: “E lembre-se: se você disser uma mentira (condição), seus chifres cairão!”. Como faz parte de outro contexto histórico, é importante nesse momento lembrar aos alunos sobre a cultura dos vikings e o uso dos chifres, que era símbolo de honra e poder – bem diferente da conotação atual, que relaciona os chifres a um relacionamento extraconjugal (traição). Também pode-se chamar a atenção dos alunos quanto ao enquadramento da cena: Helga é desenhada em uma posição superior e em tamanho maior, o que fortalece o tom de ameaça.

Já sobre o terceiro quadro, pode-se propor as seguintes reflexões: **“De início, Hagar parece aceitar o que a esposa quer? À medida que ele vai se explicando, sua justificativa parece plausível?”**. No começo, parece haver sim uma aproximação entre a fala de Hagar e a ordem de Helga, pois ele principia, em clima de rendição, dizendo “Tudo bem, eu vou contar...”. Ele então traz uma justificativa que é nobre: estava ajudando uma velhinha a atravessar a rua. Até esse momento parece não haver nada demais na atitude de Hagar, muito pelo contrário. Porém, o uso das reticências no início da fala de Hagar já sugere certa hesitação e aponta para uma continuidade. É importante notar isso para observar de que maneira o texto progride.

Por fim, é interessante refletir: **“De que forma o último quadro quebra com a sequência que vem sendo construída? Que efeito isso gera no texto?”**. Hagar começa a aumentar a história e acrescentar sem parar vários argumentos exagerados e fantasiosos (anel mágico, tesouro, bandidos, Etiópia, ladrão), que revelam que muito provavelmente ele está inventando histórias e desculpas esfarrapadas. Essa ruptura é responsável por causar o humor do texto. É importante mostrar aos alunos como o encadeamento de um período composto por várias orações coordenadas justapostas e a utilização de mecanismos linguísticos coesivos auxiliam a compor o clima de tensão, bem como o humor da cena:

“Estou atrasado porque (conjunção explicativa) ajudei uma velhinha a atravessar a rua... (reticências que sugerem hesitação/prolongamento) e (conjunção aditiva) ela me deu um anel mágico que (pronome relativo) me levou a um tesouro, mas (conjunção adversativa) bandidos o roubaram e (conjunção aditiva) os persegui até a Etiópia onde (advérbio de lugar) um ladrão... (reticências que sugerem continuidade)”.

- Perguntas para a discussão da questão 05

Na quinta questão (cf. figura 133), a personagem Mafalda aparece mais uma vez. Nesse caso, seria importante apenas lembrar: “O que vocês sabem sobre a personagem presente nessa tira?”. Como visto, por meio de sua icônica personagem Mafalda, seu criador, Quino, abordou diversas questões sérias da humanidade de forma crítica e, ao mesmo tempo, cômica. A personagem é conhecida no mundo inteiro pelo seu humor ácido e sagaz.

Figura 133 - Quinta questão do simulado

QUESTÃO 05

Para alcançar o efeito de humor e a crítica social do texto, o autor recorre à

- A** hipérbole, ao atribuir um poder ilimitado ao dedo indicador ao longo da história.
- B** ironia da personagem para criticar a atitude dos patrões em demitir os funcionários.
- C** metáfora, ao utilizar o dedo como um símbolo de luta contra o patriarcado.
- D** metonímia, ao utilizar uma parte do corpo humano para se referir ao todo.
- E** polissemia do vocábulo “indicador”, que possui um sentido amplo a depender do contexto.

Fonte: Autorial (2022)

Para iniciar a análise, pode-se questionar: “No primeiro quadro, Mafalda está falando consigo. O que se passa nessa cena?”. Mafalda olha para o próprio dedo e exclama “É incrível a importância do dedo indicador!”. Mas é só um dedo! O que será que Mafalda viu de tão especial nele? Precisamos observar o restante do enredo para acompanhar a linha de raciocínio.

Em continuidade, é válido observar: **“No segundo quadro, Mafalda justifica a importância do dedo indicador. Qual é?”**. Nesse momento, Mafalda, impressionada, diz com os olhos arregalados: “Um patrão faz assim com o dedo indicador... e três mil operários vão para a rua”. Para compreender o advérbio “assim”, é preciso buscar seu referente que se apoia na linguagem visual: a menina, com o dedo indicador em riste, aponta para a frente. Pautados em nossos conhecimentos empíricos, sabemos que o dedo nessa posição pode significar o ato de mandar alguém para fora: um patrão pode apontar com o dedo indicador para a frente e, de modo pragmático, isso significa que o funcionário está demitido.

Percebe-se, em seguida, um momento marcado por uma reflexão e, sobre ela, pode-se indagar: **“No terceiro quadro, Mafalda solta uma exclamação (em pensamento). Essa exclamação foi motivada pelo quê?”**. Mafalda volta a olhar atentamente para seu dedo e, em um momento de epifania, exclama para si: “AAAAAH!...”. A interjeição é escrita com letras garrafais para criar um efeito que permite ampliar a tensão do momento e despertar curiosidade nos leitores. Parece que, nesse momento, Mafalda fez uma descoberta ou se deu conta de algo e, para saber o que foi, precisamos analisar o próximo quadro.

Para finalizar, podemos instigar: **“No último quadro, conseguimos descobrir o que a menina percebeu. O que foi? De que forma isso contribui para o humor do texto?”**. Finalmente, entendemos o motivo da surpresa de Mafalda no quadro anterior. A menina relaciona sua análise com a expressão “indicador de desemprego”, que provavelmente escuta os adultos falando. Para a menina, o poder estaria concentrado no dedo indicador, o que é uma interpretação equivocada, mas que se compreende em virtude da sua pouca idade. A expressão “indicador de desemprego” não possui relação com o “dedo indicador”. De forma humorada, o autor da tira satiriza o problema do desemprego que estava em alta no país naquele período, muito marcado pelo aumento da industrialização e da exportação. Para tornar a crítica mais leve, utiliza-se do artefato da ingenuidade típica de uma criança, o que torna o texto cômico.

Como professores de língua portuguesa, é importante chamar a atenção para o recurso linguístico empregado que fez Mafalda relacionar “dedo indicador” e “indicador de desemprego”. As duas expressões compartilham a palavra “indicador”, que é ampla, polissêmica e comporta diversos significados. No primeiro caso, o dedo é chamado de indicador porque ele é utilizado para indicar, isto é, para apontar ou demonstrar algo espacialmente. Indicador, portanto, seria um qualificador desse dedo (um adjetivo que, sintaticamente, exerce função de adjunto adnominal). Já no segundo caso, “indicador” é utilizado enquanto um substantivo que exige para si um complemento nominal que o especifique: “indicador de quê?”. De desemprego. O autor utiliza-se do duplo sentido para construir o humor.

- Perguntas para a discussão da questão 06

Na sexta questão (cf. figura 134), há uma tira cômica do cartunista brasileiro Caco Xavier. Como a tira não traz personagens que fazem parte de uma série de histórias (como a Mafalda, o Garfield e o Hagar, por exemplo), a abordagem inicial pode ser um pouco diferente daquela realizada nas questões anteriores: **“Como podemos descrever o que está acontecendo na primeira cena?”**. Há dois homens na cena e um está entrevistando o outro. O entrevistador é um homem adulto, com barba, que está vestido com um colete e está usando óculos e segura em uma das mãos um microfone apontado para o entrevistado e na outra mão um livro (chamado “O Fazedor”). O entrevistado é um senhor de idade que está vestido com trajes formais (terno e gravata) e está com um dos olhos fechados. O entrevistador pergunta ao entrevistado por que ele publicou o livro e qual foi a sua maior motivação.

Figura 134 - Sexta questão do simulado

QUESTÃO 06

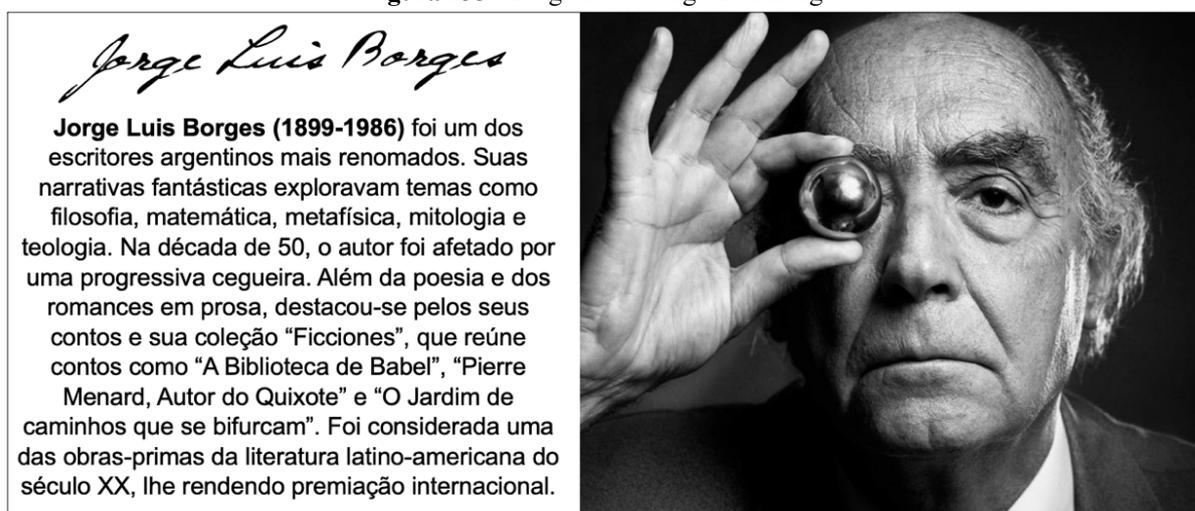
Na tira, o estado emocional do entrevistado é amplificado por meio do(a)

- A** alternância dos turnos de pergunta e resposta com o entrevistador.
- B** balão de fala preenchendo todo o espaço e repetições de conectivos.
- C** explicação pormenorizada das etapas de elaboração de um livro.
- D** informalidade no registro das escolhas de palavras, como no uso do vocativo.
- E** perfeccionismo na escrita do livro, desde a escolha da capa.

Fonte: Autoral (2022)

Ainda sobre o primeiro quadro, é possível instigar os alunos para ativar os conhecimentos prévios: **“Vocês reconhecem a pessoa que está sendo representada como o entrevistado?”**. O homem representado é uma caricatura do escritor argentino Jorge Luís Borges. Para entender a referência, o leitor poderia valer-se dos elementos verbais e não verbais: o título exposto no letreiro “Borges falou e disse”; a oração “o senhor publicou esse livro”, acompanhada de uma seta que aponta para um livro cujo título é “O fazedor” (uma obra publicada pelo autor); e a leitura visual da imagem caricaturada, com referência ao olho fechado de Borges, uma vez que ele sofreu em vida de uma cegueira progressiva. As duas leituras, a verbal e a visual, são, pois, complementares. Talvez alguns alunos não consigam fazer essa identificação por se tratar de um autor estrangeiro que eles não conheçam. Nesse caso, é importante contextualizar para eles a respeito da biografia do autor (cf. figura 135).

Figura 135 - Biografia de Jorge Luís Borges



Fonte: Compilação da autora (2022)⁵¹

O entrevistador pergunta a Borges qual teria sido a sua “motivação” para escrever o livro. Sobre a sequência da história, pode-se questionar a respeito do segundo quadro: **“Por que, antes de responder, o entrevistado repete a palavra “motivação” em tom de pergunta?”**. Quando questionado sobre sua motivação, o escritor retruca: “Motivação? Meu filho, um escritor publica um livro para parar de escrevê-lo”. Percebe-se com isso que Borges sentiu-se pressionado e angustiado durante seu processo de escrita. Geralmente, pensamos em motivação como algo alegre, positivo e inspirador. Ele repete a palavra “motivação”, portanto, para dissipar essa visão, pois, no caso dele, a motivação foi simplesmente o desespero para acabar logo com a escrita – tanto que as palavras “parar de escrevê-lo” foram destacadas com

⁵¹ Foto coletada da plataforma de blog “Médium” (autoria: Andre Azevedo da Fonseca), assinatura coletada do site Orbis Tertius e biografia escrita a partir dos sites Mi Buenos Aires Querido e Recursos Didacticos.

uma fonte maior e postas em negrito. Assim, há uma quebra de expectativa a respeito das causas que o motivaram. Acerca disso, a tira faz referência a uma frase do escritor argentino Jorge Luís Borges: “Publicamos para não passar a vida a corrigir rascunhos. Quer dizer, a gente publica um livro para livrar-se dele”⁵².

Sobre esse desespero do escritor, cabe analisar: “**De que forma esse sentimento é reforçado visualmente no segundo quadro?**”. Sabe-se que, para a composição das narrativas em quadrinhos, o rosto e o corpo são elementos muito importantes que ajudam a construir a mensagem e, por isso, nessa cena, há uma ênfase no rosto de Borges, retratado em um plano de close-up (EISNER, 1985). Esse enquadramento ajuda a construir a imagem de seu estado emocional (VERGUEIRO, 2004b). Além da testa franzida, vê-se também as três linhas que constroem os sinais gráficos que enfatizam o semblante de irritação (ACEVEDO, 1990). Ademais, as mãos para cima com os punhos cerrados reforçam esse sentimento de raiva.

Analisando-se ainda os elementos visuais, é válido provocar a reflexão: “**Por que, no último quadro, o balão de fala é maior?**”. O último quadro traz um plano geral, isto é, um enquadramento mais amplo capaz de abranger os personagens e todo o cenário que os envolve: a biblioteca (VERGUEIRO, 2004b). Enquanto eles estão sentados, Borges fala e seu balão de fala ocupa todo o espaço. Dessa forma, o recurso foi estrategicamente utilizado para amplificar ainda mais o sentimento de angústia, que preenche todo o lugar.

Por fim, é importante relacionar essa leitura com a análise dos elementos verbais: “**Por que, no último quadro, o entrevistado repete tanto os conectivos?**”. Percebe-se que isso é feito para dar ideia de continuidade, de uma tarefa que parece não ter mais fim. É importante notar como tudo no texto foi pensado propositadamente para atingir os objetivos. Muitas vezes, os alunos são ensinados, de maneira equivocada, que toda repetição linguística é ruim e deve ser evitada, pois prejudica a coesão textual. Contudo, dentre os diversos mecanismos linguísticos empregados em prol da construção de uma argumentação está a repetição.

No texto, foi utilizado um período composto por várias orações coordenadas aditivas. Elas foram unidas pelo recurso do polissíndeto, uma figura de linguagem que consiste na construção sintática por meio do emprego repetitivo da conjunção entre as orações. Assim, percebe-se a repetição da conjunção “e” em: “Eu não aguentava mais escrever e reescrever e revisar e acrescentar e suprimir e reescrever e consertar palavrinhas e revisar e reescrever...”. As reticências suspendem a fala e sugerem que ainda haveria continuidade. Essa estratégia coesiva da repetição confere, pois, ao texto uma carga semântica importante para o humor.

⁵² IN: FONSECA, Cristina. *O pensamento vivo de Jorge Luis Borges*. São Paulo: Martin Claret. p. 15

- Perguntas para a discussão da questão 07

Na sétima questão (cf. figura 136), tem-se uma charge adaptada pela prova do Enem. Para início de conversa, pode-se perguntar: **“Em que local os personagens se encontram e o que isso sugere?”**. Na imagem, vê-se que o avô e o neto estão em um museu arqueológico. Os museus são lugares comuns por expor coisas antigas que já não existem ou quase não existem mais. Eles estão vendo uma árvore em exposição, o que é algo inusitado/inesperado.

Figura 136 - Sétima questão do simulado

QUESTÃO 07

Enquanto isso, na Amazônia, em 2059

ÁRVORE ERA ASSIM, DESSE JEITO, JUQUINHA... TÁ VENDENDO???

QUE BARATO, VOVÔ!!

MUSEU Arqueológico

BESSINHA. Disponível em: http://pattindica.files.wordpress.com/2009/09/bessinha458904-jpg-image_1245119001858.jpeg (adaptado).

O texto utiliza-se de recursos verbovisuais para criar uma situação hipotética com a função primordial de

- A** analisar a importância dos museus para a preservação ambiental e cultural.
- B** estabelecer um diálogo entre as gerações para troca de conhecimentos.
- C** expressar a subjetividade e o lirismo do autor do texto de forma poética.
- D** refletir sobre as leis e os códigos ambientais que organizam a sociedade.
- E** sensibilizar o leitor para uma problemática atual que pode ser agravada no futuro.

Fonte: Autoral (2022)

Uma vez observados os personagens e o espaço (cenário), é válido chamar a atenção para outro elemento que compõe uma narrativa, o tempo: **“Que expressão permite observar em que tempo a ação se passa?”**. A cena se passa no futuro, o que é possível depreender pela expressão “Enquanto isso”, para construir uma ideia paralela. Estamos no presente, imaginando

uma ação que estaria se passando agora, na Amazônia, mas no ano de 2059. Com esse recurso linguístico, cria-se uma ideia hipotética que transporta a imaginação do leitor para o futuro. Essa expressão é um recurso muito comum nas narrativas para conduzir o leitor nessa viagem espaço-temporal. Talvez alguns alunos se lembrem, por exemplo, da famosa expressão “Enquanto isso na Sala de Justiça”, dos super-heróis da Liga da Justiça da *DC Comics*.

A respeito da crítica social presente na imagem, pode-se pedir que os alunos levantem hipóteses: **“Por que o avô está mostrando a árvore ao neto nesse museu?”**. Para responder isso, é necessário refletir sobre os elementos verbo-visuais que compõem o texto. Como dito, os personagens estão em um museu. Ao se referir a uma árvore em exposição nesse museu, o avô faz uso do pretérito imperfeito do verbo ser: “Árvore **era** assim, desse jeito, Juquinha...”. Dessa forma, se ela “era” é porque não é mais. Assim como? De que jeito? Pela reação surpresa do menino ao exclamar “Que barato vovô!!!”, deduz-se que ele não estava acostumado a ver árvores como aquela, ou seja, as árvores nesse futuro hipotético teriam se tornado uma raridade. Logo, precisamos subentender que aconteceram coisas que fizeram com que a árvore viesse a se tornar um artigo em extinção.

O texto original trata-se de uma charge feita pelo artista Bessinha em 2009 em que ele tece uma crítica a um possível futuro da Amazônia após transcorridos 50 anos. Como vimos no capítulo anterior deste trabalho, a charge original fazia referência direta a uma figura política, informação que foi suprimida da prova do Enem que adaptou o texto. Assim, a crítica estende-se a todos, de forma que a leitura do texto nos permite inferir uma crítica às ações antrópicas que destroem as árvores. O texto mostra o que pode acontecer se continuarmos com essa exploração desenfreada e irresponsável dos recursos naturais, que uma hora podem faltar. De modo argumentativo, o texto constrói uma mensagem de sensibilização e deixa uma importante mensagem ao público-leitor quanto à importância da preservação.

Mesmo tendo passado mais de 10 anos da criação dessa charge, essa continua sendo uma pauta relevante. Assim, por esse ser um tema transversal de extrema importância, carece que a discussão seja mais aprofundada caso haja espaço nas aulas para isso. Como sugestão de trabalho em sala de aula, indicamos a “Canção pra Amazônia”, um manifesto poético-musical contemporâneo em formato de vídeo (disponível em plataformas como o *Youtube*⁵³). Essa produção, que chama a atenção para a necessidade de cuidar da maior floresta tropical do mundo, reúne diversos artistas consagrados, dentre eles Nando Reis, Caetano Veloso, Gilberto Gil e Milton Nascimento, além de lideranças indígenas como Djuena Tikuna e Thaline Karajá.

⁵³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yE1PENHOpDQ>> Acesso em 20 de fev. 2023.

- **Perguntas para a discussão da questão 08**

Na oitava questão (cf. figura 137), tem-se o recorte de uma cena com um personagem que faz parte da série de histórias da Mafalda. Pode-se iniciar perguntando: **“O que vocês sabem sobre o personagem presente nesse quadro?”**. Talvez alguns alunos tenham dificuldade em reconhecer de imediato, porque trata-se de um personagem secundário. Cabe, portanto, destacar alguns pontos sobre o Felipe. O garoto tem uma imaginação muito fértil e vive fantasiando diversas coisas. Além de sonhador e um pouco tímido, Felipe também se destaca por ser preguiçoso e não gostar muito de ir à escola.

Figura 137 - Oitava questão do simulado

QUESTÃO 08



Nessa cena, a postura e o pensamento de Felipe conduzem o leitor a uma reflexão sobre a preguiça. O raciocínio é construído progressivamente por uma relação de

- A** adição de uma ideia inédita e apresentação de uma solução.
- B** causa e consequência sobre a problemática em questão.
- C** condição para reverter o problema e finalidade dessa mudança.
- D** conformidade com um dito popular e explicação sobre ele.
- E** oposição à lógica do senso comum e conclusão inesperada.

Fonte: Autoral (2022)

É importante iniciar a análise do texto observando as referências presentes: **“O pensamento de Felipe remete a qual ditado popular? O que esse ditado significa?”**. Há um ditado popular em nossa cultura que diz que “a preguiça é a mãe de todos os vícios”. Extrai-se desse ditado o ensinamento de que não devemos ser preguiçosos, pois isso levaria à “gestação”,

isto é, a criação, de outros possíveis vícios. Logo, depreende-se desse ditado que, como forma de prevenção, devemos evitar a preguiça.

Ao observar a sequência do texto, nota-se que há um novo direcionamento e sobre este cabe indagar: **“O pensamento de Felipe reforça o significado desse ditado ou rompe com ele? Que palavra é responsável por isso no texto?”**. Há uma oposição à lógica convencional, como sugere a palavra “mas” na frase: “A preguiça é a mãe de todos os vícios, mas uma mãe é uma mãe”. Ao utilizar esse conectivo de oposição/adversidade, aponta-se para um outro caminho diferente do previsto, logo ativando o gatilho mediador para a construção do humor.

Ainda sob a ótica da análise linguística, vale questionar: **“O que a fala “uma mãe é uma mãe” quer dizer?”**. Pode parecer algo óbvio e repetitivo. Claro que uma mãe é uma mãe! O que mais ela seria? Porém, a frase reforça nas entrelinhas nosso imaginário popular acerca da identidade materna: a mãe é uma figura soberana e, sendo assim, suas ordens devem ser acatadas e seguidas pelos filhos.

Uma vez que se observa isso, é importante observar: **“A que conclusão chega o menino? De que forma isso ajuda a construir o humor do texto?”**. Ao terminar sua sentença afirmando “e é preciso respeitá-la”, Felipe estabelece uma relação de sentido com a oração anterior “uma mãe é uma mãe”. Embora essa construção não esteja marcada explicitamente pelo uso do conectivo conclusivo, ela o traz de forma implícita: Uma mãe é uma mãe e (logo/portanto/sendo assim/desse modo) é preciso respeitá-la. Para recuperar o raciocínio lógico construído por Felipe, precisamos observar que ele fundamenta sua argumentação a partir da lógica da dedução: (1) Todas as mães devem ser respeitadas; (2) A preguiça é a mãe de todos os vícios; (3) Logo, a preguiça deve ser respeitada.

O argumento levantado pelo garoto é válido, porque, formalmente, constrói-se a partir do modelo: Todo x tem a propriedade F; y é um x; logo, y tem a propriedade F. Assim, o argumento dedutivo se valida a partir do momento em que, se as premissas forem verdadeiras, a conclusão também será necessariamente verdadeira (WALTON, 2012). Com isso, o menino conclui que, sendo a preguiça uma mãe, é obrigatório que a respeitemos e que, portanto, sejamos preguiçosos. Essa não era uma conclusão prevista de início. Há uma quebra de expectativa (de *script*), o que torna o texto cômico.

Sobre a linguagem não-verbal do texto, cabe refletir: **“De que forma a postura de Felipe contribui para a construção da mensagem que ele quer passar?”**. O ser humano é capaz de comunicar coisas não só com palavras (escritas ou orais). As expressões faciais e o corpo, por exemplo, também comunicam. Na imagem, a postura de Felipe praticamente deitado na cadeira e com os dedos das mãos entrelaçados simbolizam a sua preguiça.

- Perguntas para a discussão da questão 09

Na nona questão (cf. figura 138), há a presença de dois textos. É importante analisar cada um deles separadamente e, após isso, propor uma interrelação. Assim, pode-se iniciar: “No Texto I, o autor faz alusão a um acontecimento verídico. Qual?”. Talvez nem todos os alunos saibam. Nesse caso, é importante contextualizar para eles que a charge faz uma referência ao MER-B (Opportunity), segundo veículo explorador geológico da Nasa (Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço), enviado à Marte com fins científicos. Caso seja viável, os alunos podem ser apresentados à notícia por meio de diferentes mídias para ampliar os conhecimentos sobre o robô que, durante 15 anos, fez importantes descobertas.

Figura 138 - Nona questão do simulado

QUESTÃO 09

TEXTO I

NASA DIVULGA A PRIMEIRA FOTO FEITA PELO ROBÔ OPPORTUNITY NO SOLO DE MARTE.
VEJA:



TEXTO II



A charge e a tira cumprem funções comunicativas diferentes, mas aproximam-se ao

- A** apresentar uma sátira à valorização excessiva da autoimagem.
- B** criticar os gastos com a ciência e a tecnologia na contemporaneidade.
- C** defender a importância do autocuidado e da autoestima para o bem-estar.
- D** expor os malefícios causados pela exposição demasiada na internet.
- E** justificar as razões que levam o ser humano a se sentir atraído pela tecnologia.

Fonte: Autoral (2022)

Munidos dessas informações, os alunos podem agora refletir: “Que crítica social é feita no Texto I?”. O Texto I satiriza um comportamento humano em relação ao excesso de *selfies*

(autorretratos) e à necessidade exacerbada de registrar a própria imagem. Ou seja, não há limites, de forma que até um robô estaria copiando esse vício. Por isso, o texto traz um robô que estaria diante de uma importante missão para descobrir e registrar informações valiosas sobre o que há para além do Planeta Terra, mas que mesmo nesse momento tira uma *selfie*.

O segundo texto não faz parte do banco de questões do Enem, mas foi colocado nessa questão junto ao outro para propor uma atividade de comparação e, assim, mobilizar a habilidade de relacionar textos quanto às temáticas presentes neles. Para a análise da tira, é necessário recorrer aos conhecimentos extratextuais de forma a recuperar sua intertextualidade: **“No Texto II, há uma referência a um famoso mito. Qual? De que forma ele se relaciona ao texto?”**. Nesse momento, é importante lembrar aos alunos sobre o mito de Narciso, personagem da mitologia grega. Em resumo, o mito fala sobre a vaidade de Narciso, pois ele se apaixona pela própria imagem de tal forma que morre à beira da fonte de água de um rio, após ter visto sua imagem refletida. Na tira em questão, há uma releitura moderna em que o celular representa, metaforicamente, este rio.

Ainda sobre os elementos visuais, pode-se indagar: **“De que forma o tamanho do celular e a postura do homem reforçam essa mensagem?”**. No texto, há uma desproporção em relação ao tamanho do homem e do celular, pois o aparelho eletrônico é colocado em uma escala muito maior, o que pode ser lido como uma referência à grande dimensão que o celular tem ocupado na vida das pessoas e como elas têm se diminuído para caber nas pressões desse mundo moderno. O homem é desenhado ajoelhado, em representação de submissão ao celular e a mão na testa pode simbolizar um sentimento de angústia.

A partir desses conhecimentos, pode-se analisar o seguinte: **“Que crítica social é feita no Texto II?”**. Percebe-se que o texto argumenta sobre o fato de a sociedade contemporânea estar obcecada pela autoimagem, refletindo, assim, em um comportamento narcisista. Sobre isso, resta refletir: **“De que forma o Texto I e o Texto II se relacionam?”**. Nota-se que ambos têm teor argumentativo e se aproximam ao construírem uma crítica quanto ao culto à autoimagem por meio do celular. Cada texto o faz à sua maneira e utiliza-se de recursos próprios, mas os dois se valem de referências extratextuais que dialogam com um repertório sociocultural. A charge utiliza-se de uma referência a um acontecimento externo: o robô enviado à Marte. A tira, por sua vez, vale-se de uma intertextualidade com uma história bastante conhecida: o mito de Narciso.

- **Perguntas para a discussão da questão 10**

Na décima e última questão (cf. figura 139), também há dois textos. Sobre o primeiro, pode-se perguntar: **“Vocês conhecem as personagens da tira do Texto I? O que vocês sabem sobre elas?”**. Essa é uma das tiras que compõe uma série de Luís Fernando Veríssimo chamada “As cobras” que, durante as décadas de 70 a 90, promoveu diversas reflexões filosóficas, sociais e políticas. Talvez nem todos os alunos se lembrem por ser uma série de tiras antiga, mas é possível que alguns alunos já tenham visto, por exemplo, em materiais didáticos.

Figura 139 - Décima questão do simulado

QUESTÃO 10

TEXTO I

TEXTO II

Em ambas as tiras, cabe a reflexão sobre as variações linguísticas e a comunicação. A esse respeito, é correto afirmar que

- A** a linguagem técnico-científica utiliza-se de códigos que são compartilhados por todos os falantes nativos.
- B** a utilização da linguagem padrão garante uma compreensão universal nas diferentes situações de comunicação.
- C** a adequação dos códigos linguísticos aos interlocutores é importante para a comunicação eficaz.
- D** a informalidade na fala do médico descredibilizou seus conhecimentos e dificultou a compreensão de sua mensagem.
- E** os cientistas possuem uma explicação para os dilemas do universo, mas não são capazes de explicar para a população.

Fonte: Autoral (2022)

Para a reconstrução do sentido nas tiras, é importante analisar quadro a quadro: **“No primeiro quadro do Texto I, o que a pergunta da cobra sugere?”**. Curiosidade, incerteza, campo das possibilidades. Para fazer a pergunta, ela utiliza a forma verbal no modo subjuntivo/conjuntivo: “será que”. Sendo assim, ela quer saber o que a outra cobra pensa a respeito. Pela fala dela, partimos do pressuposto de que os cientistas ainda não conseguiram explicar o universo. Pode ser (ou não) que um dia consigam fazê-lo.

Dando continuidade, pode-se questionar: **“No segundo quadro do Texto I, o que a resposta da cobra indica?”**. Indica apenas uma opinião, pois, debaixo de um céu estrelado, a cobra declara que acha que sim: algum dia os cientistas conseguirão explicar o universo. O verbo “achar” é utilizado já que ela não tem como afirmar com nenhuma certeza, porque são tudo conjecturas, especulações. Afinal, parafraseando o célebre poeta William Shakespeare, “há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”.

No último quadro, a segunda cobra completa seu raciocínio. A esse respeito, cabe analisar: **“Que informações novas o último quadro do Texto I acrescenta?”**. A cobra acha que algum dia os cientistas conseguirão sim explicar o universo, só que faz uma ressalva: “Mas só para outros cientistas”. Com isso, ela destaca que pode até ser que algum dia os cientistas consigam explicar, mas (conectivo que marca a quebra de expectativa) não será em uma linguagem que possa ser compreendida por pessoas que não atuam no campo científico e que, portanto, não dominem esses códigos linguísticos, esse “jeito” técnico de falar (variação linguística). O uso do advérbio “só” acaba por restringir à informação anterior.

Assim como na questão anterior, o segundo texto também não consta no banco de questões do Enem. Quisemos, mais uma vez, propor o trabalho de diálogo entre os textos por meio das temáticas que eles abordam. Para a análise desse segundo texto, pode-se iniciar pela descrição da cena: **“No Texto II, há um diálogo entre duas pessoas. Como podemos descrevê-las? Onde elas estão e que papéis elas representam?”**. Elas estão na sala de um consultório médico. Uma pessoa é o médico. Dá para perceber, pois ele está trajado com roupas brancas (jaleco, camisa, calça e tênis). Ele está sentado em uma cadeira, há uma mesa entre ele e o paciente que está sendo atendido.

Ainda sobre o início da situação, cabe analisar: **“No primeiro quadro do Texto II, como podemos descrever a cena? Há palavras usadas pelo médico que são típicas da área médica. Quais são?”**. O médico usa óculos e, enquanto lê um papel (o laudo), informa o diagnóstico ao paciente: “De acordo com o laudo, você está com um processo de intumescência resultante de lesão inflamatória e necrose subcutânea”. Há muitas palavras que fazem parte do campo semântico da área médica: laudo, processo de intumescência, lesão inflamatória e

necrose subcutânea. É possível que os alunos não conheçam algumas dessas palavras. Nesse caso, eles podem utilizar algum recurso de busca, como consultar o dicionário ou a internet. Laudo: parecer técnico. Intumescência: Aumento de volume, inchação. Necrose: Morte celular ou de tecidos no organismo. Subcutânea: Localizada por baixo da pele.

Dando continuidade à análise da sequência do texto, é válido analisar: **“No segundo quadro do Texto II, o que o paciente fala e o que a linguagem corporal dele sugere?”**. Ele exclama: “Meu Deus, doutor!!!!”. Em seguida questiona: “E quanto tempo eu tenho de vida???”. A quantidade de exclamações e interrogações sugerem desespero, o que encontra apoio na linguagem corporal dele. Ele está com uma mão na cabeça e a outra mão no peito. Ao redor dele, foram desenhadas gotas (metáfora visual) e algumas linhas, simbolizando esse sentimento de medo e de preocupação.

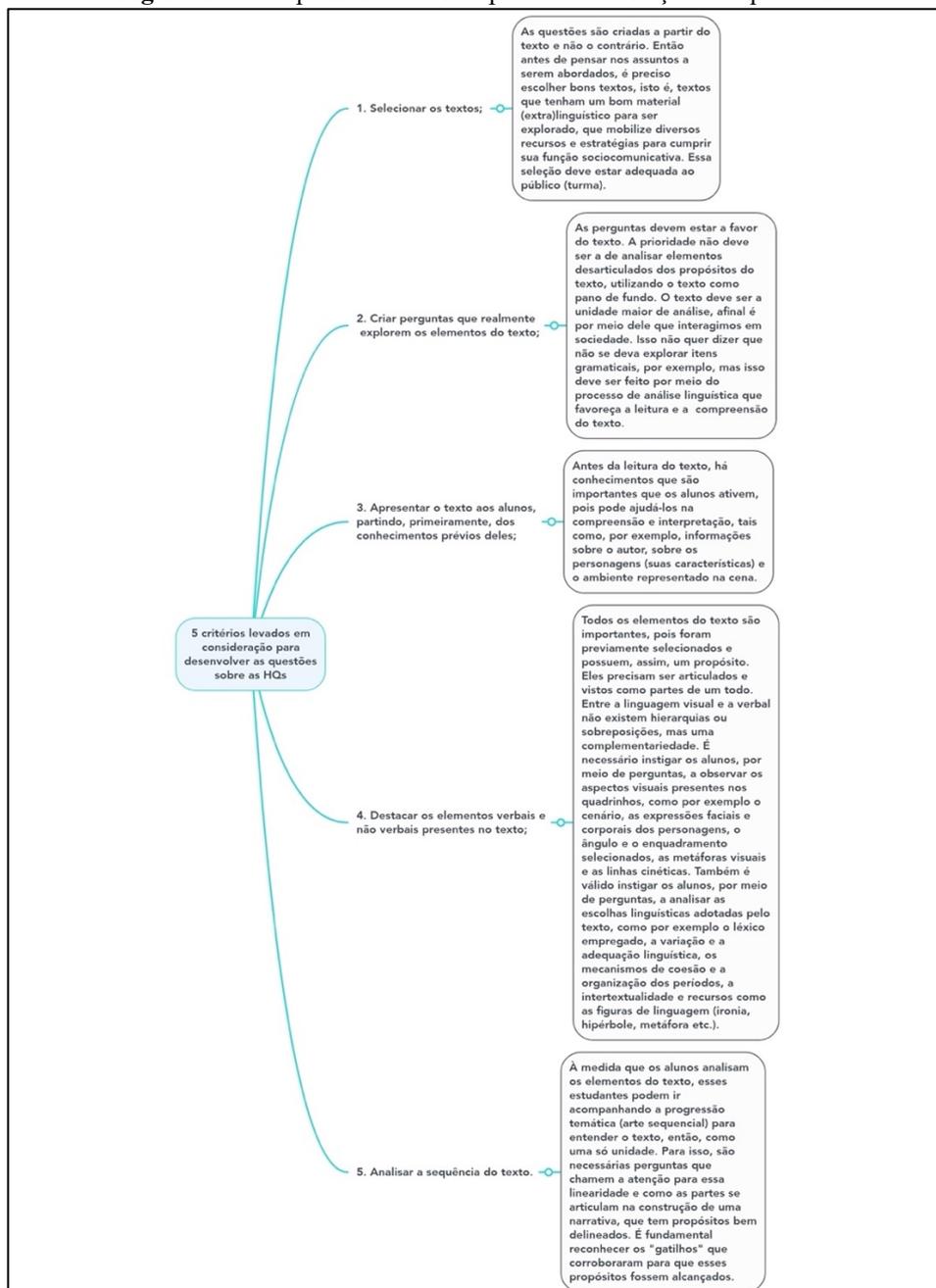
A partir disso, pode-se instigar os alunos a levantar hipóteses: **“Por que ele reagiu desse jeito?”**. Porque como ele não domina os códigos linguísticos que são da área médica, isso dificulta o processo de comunicação. Dessa forma, ele não entendeu com clareza o que o médico disse e, por essa razão, acabou maximizando e achou que fosse algo muito grave, pois o vocabulário excessivamente formal passa um “tom de seriedade”.

Em seguida, o médico reexplica o laudo, porém com outras palavras e cabe refletir: **“No terceiro quadro do Texto II, as expectativas do paciente foram atendidas? Por que sim/não?”**. Não, houve a quebra de expectativa e é justamente isso que gerou o humor do texto. Enquanto sorri (expressão mais gentil, amena), o médico acalma o paciente: “Ah, não se preocupe!”. Em seguida informa: “É só um furúnculo!”. Pelo nosso conhecimento de mundo, sabemos que o furúnculo (termo usado informalmente) não é uma doença séria nem fatal. Importante também mostrar ao aluno que o uso do advérbio “só” é um modalizador que ajuda na fala do médico em sua tentativa de diminuir a intensidade (gravidade) da situação.

Vê-se que tanto o Texto I quanto o Texto II abordam uma temática em comum, cada um da sua forma. A esse respeito, é muito importante analisar: **“De que forma os textos abordam os aspectos da variação linguística?”**. Há uma crença equivocada de que o uso da gramática tradicional é sempre a melhor opção. Porém, percebemos que usar a linguagem padrão (formal) não é a garantia que o texto vai ser compreendido por todos. Para que haja a compreensão, deve haver a adequação ao público-alvo e ao contexto de interação. No caso da linguagem científica/técnica, há códigos linguísticos específicos que pessoas que não são da área talvez desconheçam. Esse é um bom momento de refletir com os alunos sobre a heterogeneidade da língua e a importância de saber usá-la de forma adequada para atingir aos propósitos sociocomunicativos pretendidos em cada situação de uso.

Ao longo desse capítulo, que finaliza nosso trabalho, apresentamos a reelaboração de algumas questões do Enem, com questões de múltipla-escolha e discursivas. Para o processo de elaboração, seguimos um percurso metodológico que é válido compartilhar (cf. figura 140). Organizamos as etapas por meio de um mapa mental, construído na plataforma *Mindmeister*.

Figura 140 - Mapa mental sobre o processo de criação das questões



Autora (2022)

Reiteramos que nossas análises não configuram um gabarito definitivo, de forma que é preciso estar aberto para questionamentos e comentários durante as aulas. Caso o(a) professor(a) julgue necessário, pode alterar, acrescentar ou excluir como quiser, visando atender melhor aos propósitos educacionais de cada grupo de acordo com suas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de nossa pesquisa, com a satisfação e o sentimento de dever cumprido. Ao longo de nosso estudo, tecemos uma discussão acerca do trabalho pedagógico com os gêneros das histórias em quadrinhos. No primeiro momento, dissertamos sobre alguns conceitos que nortearam nossa análise: língua(gem), texto e a sua organização em tipos, gêneros, suportes e domínios discursivos. Também trouxemos teorias sobre a construção dos textos inseridos no domínio/campo do humor. Sobre os quadrinhos, analisamos alguns de seus gêneros textuais mais comuns (histórias em quadrinhos, charges, cartuns e tiras) e os elementos que os constituem, isto é, que marcam as suas características composicionais e sociocomunicativas.

No segundo momento, trouxemos uma discussão sobre conceitos relacionados à linguagem dos quadrinhos, suas características e seus elementos. Outrossim, abordamos sobre o contexto sócio-histórico dos quadrinhos e a importância desses textos para o ensino, em particular para o ensino de língua portuguesa, à luz dos teóricos e dos documentos oficiais. No terceiro momento, dissertamos sobre a utilização das histórias em quadrinhos em provas do Enem, apresentando o histórico e a organização interna e externa do exame e analisando quantitativa e qualitativamente os dados coletados. Por fim, no quarto momento, trouxemos uma proposta com a reelaboração de algumas questões do Enem. Acreditamos que a construção desse material didático será útil para desenvolver o letramento nesses gêneros e, assim, ampliar as competências e habilidades leitoras dos estudantes de Ensino Médio. Além disso, acreditamos que, tanto a parte conceitual quanto a proposta didática, poderão colaborar com a formação dos docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio para que possam, com adaptações, aplicar esses conhecimentos em suas aulas.

Para isso, ao decorrer do trabalho tentamos trazer uma linguagem acessível. Mesmo recorrendo a muitos conceitos e aspectos técnicos, buscamos tornar o conhecimento o mais didático possível. Isso foi feito por meio de retomadas no início e no fim de cada etapa do trabalho para que os leitores pudessem acompanhar conosco a construção do trabalho. Além disso, os esquemas mentais criados e os exemplos trazidos buscaram ajudar na fixação dos conteúdos, afinal, como defendemos no próprio trabalho, o uso de imagens associados às palavras pode potencializar (e muito) o aprendizado.

Foi uma extensa caminhada até chegar a essa configuração final, uma jornada com muitos percalços, muitas alterações de rota e, sobretudo, muito aprendizado. Posso dizer, com orgulho, que a leitura de quadrinhos fez parte da minha formação pessoal como leitora, assim como tenho certeza de que fez na vida de muitas pessoas. Cresci acompanhada dos personagens

da Turma da Mônica e da Luluzinha. A dona da banca de revistas tinha o meu número e me ligava para avisar quando chegava uma nova edição (inclusive ela ficará feliz em saber dos frutos que aquelas leituras me renderam). À medida que fui crescendo, fui adquirindo novos hábitos, sem, contudo, abandonar os antigos.

Infelizmente, na escola, enquanto estudante, via que muitas vezes os quadrinhos eram utilizados como pretexto para uma abordagem gramatical descontextualizada. Tínhamos que extrair do texto pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo, por exemplo, ou ainda “corrigir” as falas do personagem Chico Bento. Isso me frustrava e me inquietava como aluna e como leitora. Ao realizar essa pesquisa de mestrado, precisei fazer o exercício mental de me colocar muitas vezes no lugar de estudante e pensar sobre como eu gostaria de ter aprendido. Por isso, esse trabalho foi construído pensando na figura do(a) professor(a) e suas atribuições, mas também do próprio(a) estudante e seus interesses.

Quando comecei a lecionar, acompanhei de perto a dificuldade de muitos estudantes na hora de ler e interpretar questões que envolviam a compreensão desses gêneros textuais. Isso se dava ao fato de que a leitura que eles realizavam ficava apenas na superficialidade linguística e no processo de decodificação. Poucos conseguiam avançar nesse quesito para recuperar as pistas deixadas pelo texto e, assim, entender a forma como o texto se estrutura e se organiza a fim de cumprir seus propósitos sociocomunicativos, construindo o humor e/ou a crítica social. Percebi que uma abordagem dialógica, por meio de perguntas, os convidava a sair do imediatismo e olhar o texto com mais profundidade.

Após ler o álbum “Toda Mafalda”, fiquei fascinada pela teia complexa de discussões que a leitura suscitava e comecei a pensar quão ricas poderiam ser as discussões em sala de aula, pois, ao contrário do que pensa o imaginário popular, quadrinhos não é só “coisa de criança”. Com isso em mente, montei meu projeto de pesquisa e me inscrevi na seleção para o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPRG/MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a qual logrei êxito. A priori, planejava criar e executar uma sequência didática com alunos de Ensino Médio a partir da obra de Mafalda. Resolvi, então, analisar a presença da personagem nas provas do Enem, apenas para justificar a recorrência e a importância da pesquisa para o público-alvo mencionado. Em virtude dos problemas da pandemia do coronavírus – detalhados no trabalho –, o cenário da pesquisa foi sendo redesenhado. À medida que comecei a analisar as provas do Enem, no entanto, outras possibilidades foram surgindo, despertadas por uma curiosidade natural. Com a ajuda de minha professora orientadora, pude transfigurar essa “curiosidade” em meu novo “objeto de pesquisa”

e entender que todo conhecimento nasce a partir do interesse, da dúvida, das perguntas, das inquietações e, até mesmo, das dificuldades.

Observar as provas do Enem, desde a sua primeira edição, permitiu que pudesse observar na prática as tendências de ensino e a abordagem que os quadrinhos foram recebendo ao longo da história. Nas provas do antigo Enem (1998-2008), as propostas de Redação já traziam os quadrinhos nos textos motivadores como forma de levar o aluno a refletir sobre temáticas sociais relevantes. Nas 63 questões interdisciplinares, os quadrinhos também apareciam como forma de “ilustrar” conteúdos que envolviam conhecimentos biológicos, físicos, químicos, históricos, sociológicos e, evidentemente, linguísticos. Observar isso me fez perceber como é vasto o campo das possibilidades de trabalho com esses gêneros textuais. Ao analisar as questões que traziam um estudo mais voltado para a análise da língua, pude notar uma tendência a se usar os quadrinhos para falar sobre a variação linguística, uma vez que os balões estreitam a relação entre fala e escrita. Essa análise isolada e fragmentada, na maior parte das vezes, não contribuía para a real compreensão da função do texto.

Ao analisar as provas do novo modelo do Enem (2009-2021), ficou comprovado como os quadrinhos continuaram se fazendo presente em todas as áreas do conhecimento com abordagens as mais diversas. Pude verificar que as nomenclaturas dos gêneros ainda são nebulosas e que há muitas confusões, sobretudo no conceito acerca da “charge”. Como ponto positivo, percebemos que aos poucos o exame começa a trazer questões que efetivamente tentam recuperar a progressão textual e temática presente, a partir da análise de elementos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos) que de fato corroboram para a construção da mensagem. Além das tiras cômicas (que sempre estiveram muito presentes) e das charges, pôde-se notar a expressividade maior no número de textos e na pluralidade dos gêneros nas últimas edições, o que é muito positivo. O exame tem trazido também os cartuns e trechos de *graphic novels*, como adaptação de um clássico literário e uma narrativa surda. Dada a dimensão que o exame assumiu na sociedade, essa representatividade é, a meu ver, um passo importante para dissolver os preconceitos do passado.

Falta ainda, em minha concepção, relacionar mais esses elementos verbais com os elementos visuais que são característicos da linguagem quadrinística. Assim, as expressões do rosto e do corpo, a divisão em quadros e o hiato entre eles, os tipos de balões, as linhas cinéticas, as metáforas visuais, o ângulo, o enquadramento e outros elementos não costumam ser explorados de maneira explícita, embora sejam pré-requisitos para a leitura e a compreensão. Acredito, enquanto docente, que isso se deva ao fato de que há pouca discussão e (in)formação

sobre a área que permita abordar esses assuntos com mais propriedade. Particularmente, muito do que aprendi se deu em virtude dessa pesquisa.

Para desenvolvê-la, iniciei a leitura de autores que recentemente publicaram sobre o tema e, a partir deles, fui conhecendo outros teóricos que foram pioneiros e referência nesses estudos. Paralelamente, aumentei a minha leitura de autores de quadrinhos contemporâneos e a minha participação em eventos e fóruns de discussão nessa temática, um hábito que pretendo aumentar e dar continuidade para além desse trabalho. Nesse sentido, posso afirmar que o mestrado me trouxe crescimento em todos os âmbitos. No sentido pessoal, pude amadurecer e lidar com inseguranças e bloqueios. No sentido profissional, pude aprender mais sobre uma série de assuntos que, indubitavelmente, me ajudarão a lecionar com muito mais propriedade e conhecimento de agora em diante.

Isso posto, nossos votos são de que, com a leitura de nossa pesquisa, mais pessoas sintam-se motivadas a continuar enveredando nessa temática e explorando os mistérios e os labirintos que a envolvem. Ademais, é fundamental que os professores trabalhem sistematicamente outros textos da esfera quadrinística, além daqueles apresentados aqui. Afinal, para que possa se tornar um incentivador e um multiplicador do conhecimento, é importante que os próprios professores ampliem seus letramentos na área, lendo e estudando sobre os quadrinhos nas publicações acadêmicas, nas feiras, nos congressos, nas convenções e nos demais eventos da área, além, obviamente, de ler os quadrinhos em si e suas diversas produções, pois nada atrai mais e nada ensina mais do que o nosso próprio exemplo.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Trad. Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Livro Rápido, 2014.
- BARI, Valéria Aparecida; RODRIGUES, Raul Felipe Silva. IN: **Quadrinhos & Educação**. Vol 6. Jaboatão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail [1979]. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOSSAGLIA, G. A linguística histórico-comparada. In: _____. **Linguística comparada e tipologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 71-96.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. MEC. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.
- _____. MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: escalas de proficiência 1998/2008**. Brasília: MEC/DAEB, 2018b.
- CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CAMPOS, Maria Inês Batista; POLACHINI, Nathalia R. S.. **Redações do Enem no livro didático: aproximações e distanciamentos**. IN: BUNZEN, Clecio (org.). Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 147-176.
- CAMPOS, Rogério de. **Imageria: o nascimento das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Veneta, 2015.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASELLA, Rosa Alicia Nonone; MODENESI, Thiago Vasconcellos. Histórias em quadrinhos e seu uso como ferramenta psicopedagógica. IN: **Quadrinhos & Educação**. Vol 4. Jaboatão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2018.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. de J. A. Meireles; E. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1975 [1965]. p. 79-96.
- CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

CURY, Caetano. **Téo & o mini mundo**: o livro. 3 ed. São Paulo: Ed. Do autor, 2020.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. IN: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução de Luís Carlos Borges, Alexandre Boide. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. [1985].

_____. **Narrativas gráficas**: de Will Eisner. Trad. de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Editora Devir, 2005. [1986].

EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. São Paulo, 2001. 183f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

FLAVELL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo, Liv. Pioneira Ed., 1975.

FRANCESCHI, Wilker marcos. A nossa história em quadrinhos: Tutorial de desenvolvimento de histórias em quadrinhos com temáticas de história local / Wilker Marcos Franceschi - Seropédica/RJ: ProfHistória/UFRRJ, 2022. 104 p.

FONSECA, Cristina. **O pensamento vivo de Jorge Luis Borges**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

FURTADO DA CUNHA, M. A. et al. (Orgs.). **Linguística funcional**: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 11-47.

GAARDER, Jostein [1991]. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley [1984]. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de [et al.]. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Célia Maria Carcagnolo. **Humor**: alguns mecanismos lingüísticos. Alfa – Revista de Lingüística. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995. v. 39. p. 111-119.

GONÇALO JUNIOR. **A guerra dos gibis**: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura dos quadrinhos, 1933-64. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. O mundo das histórias em quadrinhos. São Paulo: Moderna, 1994.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-92.

INEP. **Provas e gabaritos do Enem**. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>> Acesso de fev. a dez. de 2022.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

LEÃO, Luciana Braga Carneiro. Work. Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas. Pap. Linguíst., 13(1): 65-79, Florianópolis, jan./mar, 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2013v14n1p65>> Acesso em 16 de outubro de 2021

- LEITE, Will. **Anésia**. Campo Mourão, PR: William Leite da Silva, 2021.
- MARCUSCHI, L. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões e. Apresentação. IN: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões e. **Avaliação de Língua Portuguesa no Novo Enem**. Jundiaí: Unianchieta, 2017. p. 8-18.
- MCCARTHY, Helen. **A brief history of manga**. London: The Ilex Press, 2014.
- MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books, 2005.
- _____. **Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels**. São Paulo: M. Books, 2008.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.
- MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- MORIN, Violetta [1971]. A historieta cômica. In: BARTHES, Roland [et al]. **Análise estrutural da narrativa**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 182-209.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Disponível no site <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215>> Acesso em 05 de outubro de 2021.
- NOGUEIRA, Natania A. Silva. Os quadrinhos na sala de aula: compartilhamento de experiências. IN: MODENESI, Thiago; BRAGA JR., Amaro X (orgs.). **Quadrinhos & Educação: relatos de experiências e análises de publicações**. Vol 1. Jaboaão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- POSSENTI, Sírio. Humor e acontecimento. In: POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014a. p. 27-38.
- _____. Ler uma piada. In: POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2014b. p. 103-112
- _____. O humor é um campo. In: POSSENTI, Sírio. **Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 11-40.
- POSTEMA, Barbara. Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos. Tradução de Gisele Rosa. São Pulo: Peirópolis, 2018.
- RAMOS, Paulo. **Piadas e Tiras em Quadrinhos: Uma Aproximação Possível**. In: 6º Celsul, 2006, Florianópolis. Anais do 6º Celsul, 2004. v. 1. p. 1-6.
- _____. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. 431 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **A leitura oculta:** processos de produção de sentido em Histórias em Quadrinhos. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Tiras no Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. Tradução: Maria Stela e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1994.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Claudia (orgs.). **Psicologia do desenvolvimento:** Teorias do desenvolvimento – Conceitos fundamentais. V. 1. São Paulo: EPU, 1981.

RASKIN, Victor. **Semantic mechanisms of humor**. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de [1916]. **Curso de Linguística Geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SPIEGELMAN, Art. **Maus:** a história de um sobrevivente. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SAVIOLI, Francisco Platão. **O percurso da gramática nas ações escolares**. In: NEVES, Maria Helena Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (orgs.). **Gramáticas Contemporâneas do Português:** com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola, 2014.

SOUZA, Luiza de (Ilustral). **Arlindo**. São Paulo: Seguinte, 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística**. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990. ISSN/ISBN: 01024450.

_____. **Objetivos do ensino de língua materna e Concepções de linguagem**. In: **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no ensino**. In: ANGELA, Rama *et. al.* (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2018 (2004a).

_____. **A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária**. In: ANGELA, Rama *et. al.* (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2018 (2004b).

_____. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. **A revista Gibi e a consolidação do mercado editorial de quadrinhos no Brasil**. Matrizes, vol. 8, núm. 2, 2014, pp. 175-190. Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WALTON, Douglas. **Lógica Informal:** manual de argumentação crítica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.