

Um olhar sobre o gênero textual histórias em quadrinhos

Rosângela Martins Nabão
(Profa. PDE Titulada)

RESUMO: Este estudo foi desenvolvido no Plano de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Tem como objetivo compreender a relação intercultural e étnica com vistas à diversidade lingüística/cultural de base (ru)urbana e suas conseqüências somativas e/ou conflitantes *no e para* o contexto escolar brasileiro em turmas do ensino fundamental. A educação intercultural é um desafio e, neste texto, será abordado o gênero Histórias em Quadrinhos – HQs – que foi justamente escolhido para tratar do tema pluralidade cultural e sub-temas como diversidade e variação dialetal, pois facilmente se poderia incorrer em fatores éticos ao citar pessoas reais; além de que, as HQs suscitam grande curiosidade e interesse de leitura por unirem palavras e imagens e, desvendar como funciona este jogo é um exercício lingüístico-cognitivo dos leitores de HQs. Este estudo é de cunho bibliográfico e análise indutiva e dedutiva, baseando-se na efetiva experiência docente.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Pluralidade cultural. Educação. Histórias em Quadrinhos.

INTRODUÇÃO

A escola é um lugar privilegiado para a construção de identidades, assim como também é uma referência importante para os adolescentes e jovens (BRASIL, 1988b, p.126), sendo que a escola do início do século XXI, no Brasil, direcionada para estes educandos que convivem no espaço escolar com especificidades presentes nas características de cultura e de etnias, tem “a necessidade de se instrumentalizar para oferecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento” (BRASIL, 1988a, p. 123), pois, mesmo em um país de grande extensão geográfica e marcada pela diversidade cultural e étnica, paradoxalmente, as diferenças são tratadas na educação como “invisíveis” (SILVA, 2003, p. 83). Na perspectiva de um estudo analítico-bibliográfico e pedagógico, trabalhar com a pluralidade cultural significa ter como objetivo compreender a relação intercultural e étnica com vistas

à diversidade humana e a suas conseqüências somativas e/ou conflitantes *no e para* o contexto escolar no ensino fundamental e médio.

Tentar a educação intercultural é um desafio, pois, pautando-se nas colocações de Fleuri, primeiramente pelo reconhecimento de que o povo brasileiro resulta da interação de traços lingüísticos e de culturas de diferentes grupos étnicos, que foi produzido a partir de grandes fluxos de (i)migrações. Primeiro, pelos processos de enraizamentos das Américas e o segundo, produzido em nível internacional, a partir do século XVIII com as mudanças das relações de produção, ocorridas com a revolução industrial (econômicas e políticas). As forças econômicas e políticas dominantes das ex-colônias passaram a promover a imigração de trabalhadores “livres”, que emigraram em busca de uma vida melhor; assim, o Brasil no século XIX e em meados do século XX passa a receber famílias de imigrantes europeus, asiáticos e do Médio Oriente, que passam a conviver e interagir com descendentes de imigrantes, indígenas e mestiços de indígenas (de portugueses e de africanos), (2000, p.70-72). E todo esse processo deixou marcas nas relações socioculturais no Brasil.

Neste sentido, Bortoni-Ricardo e Dettoni citam o enunciado “uma pedagogia culturalmente sensível”, a qual adotamos como metodologia, tradução de *a culturally responsive pedagogy*, citado por Erickson (1987, apud BORTONNI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 81). Segundo as autoras, uma pedagogia culturalmente sensível é

um tipo de esforço empreendido pela escola capaz de traduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-a em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores (2001, p. 82).

No efetivo processo de interação professor-aluno e aluno-aluno, faz-se necessário reconhecer que há a identidade cultural de cada grupo social, mas, ao mesmo tempo, valorizar o potencial educativo dos conflitos para o crescimento interpessoal e cognitivo mútuos. Neste sentido, os DCE's orientam que:

não é a simples ocupação da sala de aula que a torna espaço privilegiado de interação e aprendizado. O constante diálogo e sua análise representam possibilidade concreta de ir além do autoritarismo e da apatia nessas relações. Sob uma perspectiva mais generosa, valorizar o ambiente

escolar é também reconhecê-lo como espaço fértil para construir racionalidades mais solidárias e combater intolerâncias e qualquer tipo de preconceito (2006, p. 29).

Portanto, este texto tem como objeto de estudo o gênero textual *Histórias em Quadrinhos* – doravante HQs. As HQs foram justamente escolhidas para tratar destes que são temas em que facilmente se poderia incorrer em fatores éticos ao citar pessoas reais, ou até mesmo personagens vividos por pessoas da realidade. Referente ao objeto de estudo, focalizado nesta pesquisa, apresentam-se as discussões analítico-bibliográficas de gêneros do texto verbal e não-verbal da *História em Quadrinhos* selecionada, onde exista a abordagem dos temas a que se pretende discutir. Mendonça aponta que as “HQs na escola são negligenciadas, apesar de relevantes” (2002, p. 202), os PCN’s – *Parâmetros Curriculares Nacionais* – apontam para a necessidade da escola permitir ao aluno o acesso à leitura de diversos gêneros literários (BRASIL, 1988c, p. 69-75), os DCE’s afirmam que “os conceitos de texto e de leitura não se restringem, à linguagem escrita. Abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com as outras linguagens” (2006, p. 21) e cita inclusive a HQs como sugestão de leitura. Mas, apesar do gosto que desperta e apesar das orientações, na prática educativa, observa-se até preconceito contra o uso didático deste gênero. Mesmo competindo com outros meios de entretenimento, hoje, a escola continua objetivando a formação de leitores que saibam “selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que atendem suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos” (BRASIL, 1988c, p.70).

Assim, trata-se do interesse e da importância pelo objeto de estudo – porque é preciso que a escola, através do educador, ofereça atividades que ensinam, mas que também possam ser prazerosas para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem –, o passo seguinte será conciliar nas HQs selecionadas o tema e sub-temas da implementação e, elaborar estratégias didáticas que, em conjunto, permitam conhecer/entender a ideologia presente no discurso, buscar dele um sentido, de forma a permitir a apropriação e/ou a reapropriação de saberes, situar no texto valores positivos e/ou negativos e referências

dogmáticas e cristalizadas da cultura que estigmatizam àqueles considerados “diferentes”. Nesse sentido, busca-se, a partir do gênero textual das HQs promover práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das “diferenças” e que desafiem preconceitos motivados pela pluralidade cultural e étnica.

Este estudo sobre o Plano de Trabalho no PDE tem como objetivos específicos: (a) selecionar textos de HQs que permitam tratar do tema pluralidade cultural e étnica ; (b) relacionar textos de HQs para o estudo da diversidade cultural e do multiculturalismo brasileiro, tendo em vista o trabalho no âmbito educativo para jovens e adolescentes do ensino fundamental. A base teórica está centrada no pressuposto de Bakhtin (2003); Bortoni-Ricardo (2004); Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001); Brasil (1988); Mendonça (2002);_Marcuschi (2003); Orlandi (1986); Schneuwly (2004), assim como, também, nas orientações das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – os DCE’s.

O encaminhamento metodológico adotado é de que, a partir de HQs, pode-se extrapolar aquele conteúdo, trazendo-o para a realidade, contextualizá-lo sócio-historicamente, alcançar a produção de sentidos e ir para a produção-ação.

Originalmente, a HQs *Grite antes, perceba depois*, possui 41 quadrinhos que ocupam, no *Gibi Chico Bento* nº 439, sete páginas, mas é propositadamente um pouco longa, porque, na sala de aula textos curtos, como as *tiras* – que são também histórias em quadrinhos, mas mais curtas, com até quatro quadros –, são interessantes para o estudo, mas não para o incentivo à leitura. A discussão contempla o geral da história; para o efeito da publicação, a HQ foi resumida em quinze quadros. Este é um exemplo de HQs dentro do Plano de Trabalho, mas a discussão, tanto desta, como do Plano de Trabalho ficarão delimitados, mesmo porque uma única produção não consegue esgotar a discussão de uma práxis educativa.

GÊNERO, DISCURSIVIDADE E LEITURA COMO CO-PRODUTORA DE SENTIDOS EM HQS

O conceito de gênero discursivo/textual remete a Bakhtin, para quem “a riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo” (2003, p. 262). Os gêneros, historicamente situados correspondem a práticas de linguagem, como se referem os DCE’s

o gênero, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Esse contato com os gêneros, portanto, tem como ponto de partida a experiência e não o conceito (2006, p.21).

Ainda de acordo com Bakhtin,

é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (2003, p. 263).

Dizendo de outra forma: os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários e, “a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do autor e, em toda comunidade lingüística, os textos produzidos se distribuem em gêneros que têm nomes que permite designá-los, falar deles, avaliá-los” (SCHNEUWLY, 2004, p. 137).

Referente à tipologia textual, Marcuschi aponta que “entre as características básicas está o fato de serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes, por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto, que se caracterizam por meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e relato” (2003, p. 27).

Assim, o gênero textual HQs é classificado como um tipo de texto narrativo, uma vez que predomina na composição do discurso as

seqüências narrativas, mesmo que estas sejam interrompidas, algumas vezes, pelas seqüências descritivas.

A HQs, como objeto de estudo dentro do Plano de Trabalho do PDE – porque vai se referir à prática da leitura – tem como ponto de partida a discursividade, levando-se em consideração que as manifestações discursivas estão sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e sempre marcadas por um sistema de valores que se entrecruzam, discordam, concordam, questionam, respondem, complementam, concorrem entre si (BAKHTIN, 2003 p. 261-262) e o discurso é “definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de informar, mas da relação de sentidos estabelecida entre eles num contexto social e histórico” (ORLANDI, 1986, p. 62). Tendo em vista a concepção de língua como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, o processo de ensino fundamenta-se em refletir sobre os textos produzidos, lidos ou ouvidos, de modo a atualizar o gênero e o tipo de texto, assim como os elementos gramaticais empregados na sua organização (DCE’s 2006, p. 23).

Na relação entre as semioses envolvidas, os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura (KOCH e TRAVAGLIA, 1993; KLEIMAN, 1989; 1992, *apud* MENDONÇA, 2002, p. 197) texto e desenhos desempenham papel central. Nas HQs, as imagens, os enunciados, os ícones unem-se para que haja a produção de sentidos dirigidos aos leitores de diversas idades, de diversos gostos, de diversas regiões do Brasil, cada uma com sua especificidade cultural e, no entanto, apesar dessas diversidades conseguem abranger um grande público que, certamente só não é maior devido ao preço levando-se em conta o baixo poder aquisitivo da maior parte da população; por isso, se a Escola pode, deve favorecer aos educandos também este tipo de gênero textual, que é visto com reservas por muitos educadores e pais, como reitera Mendonça: “de fato, o entretenimento como meta principal e humor como ‘tom’ de boa parte das HQs podem ter levado à negligência das HQs nas escolas” (2002, p. 202). Segundo a autora,

na verdade, determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas apenas aos “iniciados” nos enredos de seus personagens. Em outros casos, ao contrário, as HQs podem ter uma função didática, sendo utilizadas para dar instruções ou persuadir, em campanhas educativas (2002, p. 202).

As HQs devem, também, merecer destaque no tocante ao papel que têm, muitas vezes, é o único tipo de leitura de alguns grupos sociais. E, nesse aspecto, que o português brasileiro aí veiculado também se reveste de importância enquanto manifestação lingüística de uma comunidade, num determinado tempo e espaço, essa linguagem, ao ser registrada, reveste-se de significado na medida em que os textos devolvem a seus leitores as formas lingüísticas por ele utilizadas (MENON; LAMBACH; LANDARIN, 2005, p. 103).

De acordo com Marcuschi, as HQs realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares, etc. Sua concepção é de base escrita, pois os chamados “guiões” – narrativas verbais que orientam o trabalho do desenhista – precedem a quadrinização, assemelhando-se aos roteiros de cinema (2000, *apud* MENDONÇA, 2002, p. 196). Na realidade, a linguagem representada nas HQs pode ser encarada como produção ambivalente já que, necessariamente, na condição de texto impresso, passa por um processo de revisão editorial.

Referente à crítica de utilizar o texto como pretexto, neste caso, utilizar HQs para buscar dentro delas marcas pontuais para discussão de estereótipos lingüísticos, sociais e/ou étnicos, ratifica-se o comentário de Geraldí: “não vejo porque um texto não possa ser pretexto, ao contrário, é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que estas venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato do texto ter sido pretexto” (1985, p. 85). A HQs em sala de aula como “leitura-fruição, um texto literário como meio de desenvolver gosto e o hábito pela leitura e, na medida que o aluno amplie o seu repertório de conhecimento de obras, o professor lhe incentive a capacidade crítica sobre as leituras feitas a partir da socialização destas em sala de aula” (DCE’s 2006, p. 39).

GRITE ANTES, PERCEBA DEPOIS – UMA EXEMPLIFICAÇÃO DE HQS

Neste estudo, alguns encaminhamentos analíticos-bibliográficos estão sendo propostos conforme a visão bakhtiniana, quando a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído: uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes. Não há a pretensão de abarcar todas as possibilidades de encaminhamentos e/ou de leituras, pois se considera que tanto professor quanto aluno, estando envolvidos na tríade leitor/autor/texto estarão sempre criando e recriando possibilidades de leitura, pois a completude do texto reside exatamente no leitor. “De fato, trata-se da relação entre o leitor e a obra e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato solitário da leitura” (DCE’s 2006, p. 36).

A HQs escolhida é propositadamente longa, para ser lida, “degustada” em sala de aula. O protagonista é Chico Bento. A história tem início em um fato pontual: “perder a hora, atrasar-se” – porque se demorou na casa da Rosinha – ; para chegar ao universal: “o medo do escuro”, demonstrado no quadrinho “O que é aquilo ali?”, que se desdobra em conhecimentos específicos do folclore brasileiro. E, quem pode melhor explicá-los do que um legítimo morador rural? Assim, o texto traz um discurso que atualiza conhecimentos e interage com os conhecimentos do leitor, seja ele da área urbana ou rural.

Um questionamento que geralmente surge: “mas e quanto à escrita do texto ser errada”? Primeiramente, o “erro”, nesta perspectiva didática será considerado como “tentativa de acerto” e a escrita “errada”, será considerada uma escrita arrevezada. Segundo, na HQs em questão, a escrita aproxima-se do tom da oralidade e está ambientada onde pessoas revestem sua comunicação na fala coloquial, utilizando o dialeto de menor prestígio social; mas por outro lado, essa escrita está “corretamente escrita”, pois há uma equipe de redação que corrobora para que as marcas de pontuação, de ortografia e de concordância, as onomatopéias, por exemplo, sejam realizadas de acordo com a norma institucional do país. O que há, vem a ser a licença poética intencional para adequar o que

se quer dizer, com uma roupagem lingüística para melhor envolver a mensagem e atingir o leitor, adequando “o que se pretende dizer” a “como dizê-lo”.

Bortoni-Ricardo propõe o contínuo da urbanização que pode ser apresentado assim:

em um dos pólos do contínuo, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente isoladas. No pólo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua. No espaço entre eles fica uma *zona rurbana*. Os grupos rurbanos são formados pelos imigrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente do seu repertório lingüístico e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (2004, p. 52).

Na história em quadrinho de Chico Bento, este personagem é um representante legítimo das populações que vivem na área rural do contínuo. Por outro lado, está implícita a valorização do morador da zona rural, pois o Chico Bento é o protótipo da criança expressiva, sincera, amiga e inteligente que transmite neste texto conhecimentos como a defesa do meio ambiente, lendas brasileiras, medos que povoam o universo infantil, paixão adolescente e o carinho ao expressar o nome da namorada: “Rosinha”.

Assim, na voz de uma criança com atributos do mundo “da roça”, o texto apresentado traz uma ideologia para romper com o estereótipo quando dá ao protagonista voz de conhecimento de causas e efeitos, mas ele, ainda assim, não deixa de representar uma criança. Usa-se justamente o mundo infantil para haver flexibilidade em poder dizer como diz, pois se presume que a criança está em fase de formação, portanto as forças coercitivas da sociedade – ao menos tem tese – podem ser com ela mais tolerantes, por exemplo, para com sua fala arrevezada.

Uma atividade interessante a ser realizada é, partindo do universo de sugestões do aluno, descobrir quais as palavras arrevezadas do texto e, como se fosse uma reestruturação, escrevê-las (somente na forma institucionalizada) no caderno e, lê-las no interior do quadro em que estão situadas e assim, discutir: a) a intencionalidade dessa forma escrita neste texto específico; b) o preconceito da linguagem e a estigmatização do

falante e, c) a busca do ensino, na escola, da norma institucionalizada como instrumento de democracia. Magda Soares escreveu:

um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de maior prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não pra que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (1986, p. 78 apud BAGNO, 2003, p. 178).

No texto estão presentes palavras e expressões usadas por Chico Bento que não aparecem com frequência na linguagem utilizada pela escola. São exemplos típicos de falares da área rural: “lençor”, “varar”, “arguma”, “terriver”, “mior”, “dereito”, “inté” e que vão desaparecendo à proporção que se aproxima da área urbana. “Dizemos, então, que esses traços têm uma distribuição *descontínua* porque seu uso é descontinuado nas áreas urbanas. Os *traços descontínuos* são os que recebem maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53). Há outros traços presentes na fala do Chico Bento e na fala de muitos outros, há assim uma distribuição gradual. “Vamos chamá-los de *traços graduais*” (Ibidem), presentes em “tá”, “inda”, “fala”, “apagô”, “bestera”, “foguera”.

A autora propõe o

contínuo de oralidade-letramento. Uma linha imaginária, ao longo da qual se situam num pólo os eventos de comunicação, conforme sejam eles eventos mediados pela língua escrita, que chamaremos *eventos de letramento* e, no outro extremo, os *eventos de oralidade*, em que não há influência da língua escrita. Como no caso do outro contínuo, não existem fronteiras rígidas, as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições.

Foram observados nesta historinha: “qui”, “mi”, “dimais”, “iscureceu”, “isquisito”, exemplos da oralidade que nossos alunos levam para a escrita.

Bortoni-Ricardo, ainda, para facilitar a análise do português brasileiro apresenta o *contínuo de monitoração estilística*. “Nesse contínuo vamos situar desde as interações totalmente espontâneas até aquelas que estão previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante, levando em consideração: o ambiente, o interlocutor e o tópico da

conversa” (Ibidem, p. 62-63). Na história apresentada, os enunciados como “são os puloØ do Saci” e “as labaredaØ”, pertencem ao estilo não monitorado, referem-se ao uso da concordância nominal, assim como também podem ser denominadas segundo Mollica, de “variantes, pois são duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca da concordância ou sua ausência” do SN (2003, p. 11). Quando o falante tem o conhecimento pode dispor de estilos que tem “a função de situar a interação dentro de uma *moldura* ou *enquadre*”. As molduras servem para orientar os interagentes se, se trata de uma “brincadeira”, “um xingamento”, “uma declaração de amor”, “uma crítica”, entre outras (Ibidem, p. 63). Este é um dos motivos pelo qual o aluno deve ser levado a conhecer e apropriar-se da norma institucionalizada, para melhor interagir e comunicar-se, melhor ser ouvido e compreender, enquadrando sua linguagem e a si mesmo no acontecimento de linguagem.

Quanto ao texto imagético, de acordo com os estudiosos da lingüística, pode-se explorar graduando os níveis de dificuldade, como a cor: diferentes em vários quadrinhos, dentro dos balões, dos arbustos; a expressão do protagonista: os olhos, a posição das mãos, a postura corporal, o entrar e sair do quadro; a forma dos balões: para expressar pensamento, ou a fala humana ou linguagem do animal; entre outros.

Também a entonação expressiva das onomatopéias e a sua força representada em maiúsculas, em letras maiores e em letras menores, o uso de um ou mais pontos de exclamação juntos, a utilização combinada de pontos de exclamação e interrogação, entre outros podem ser explorados e ensinados. A leitura oral bem feita destes trechos auxilia a formar a imagem mental da entonação oral e de sua representatividade na escrita.

O texto estudado e analisado como pretexto para refletir sobre as dificuldades de aprendizagens do aluno, não pode ser um fim de atividades didáticas. Mas o professor deve ensinar o aluno a ler as marcas textuais convencionadas, como, por exemplo, ler da esquerda para a direita e/ou quando tiver as flechinhas segui-las para estabelecer a seqüência da narrativa. E, de repente, depois que o leitor souber “ler” algumas marcas do texto, a leitura pode aparentemente ser pela leitura,

sem nenhuma atividade didática específica, mas a leitura por prazer, com o objetivo de que, ao ler HQs, o estudante busque outras leituras e alternativas de seu contexto societal e cultural.

No plano semântico, o objetivo com a leitura deste gênero textual é trazer para a criança de meios urbanos e/ou mais escolarizados, um pouco da visão de mundo da criança que vive na roça e assim desmistificar o “caipira”: conserva sua linguagem, mas ter conhecimentos específicos valorizados pelo meio social e escolar. As ações do Chico Bento revestem-se em ritmo binário: perceber e gritar, racionalizar e entender, ou seja, em percepção e em racionalização. Portanto, um dos significados possíveis do título: “Grite primeiro, perceba depois”, verificado através da relação temporal expressa no título.

Há também a prescrição da ideologia burguesa: atrasar e sofrer as conseqüências desse ato, mas o texto não age como um reproduzidor dessa norma, pois abre um caminho para resistir a ela. Como? Justamente através do conhecimento, como quando Chico Bento, já que se atrasou e teve que voltar no escuro, o medo foi esclarecido através da razão adquirida pelo desvelamento da situação. Fica subentendido ao leitor o quanto o conhecimento é válido para não ter apenas explicações ingênuas de fatos ouvidos e/ou vivenciados baseadas somente na percepção e nas sensações, guiadas pelo medo ou pelo senso de mistério. Sugere-se que uma forma de emancipação do ser criança em formação está justamente no conhecimento e na educação.

O humor reside exatamente no final da HQs, quando os amigos, sem conhecimento de causa, estão amedrontados justamente pelos gritos dados por Chico Bento e imaginam que sejam de seres do folclore. Mas observe que os amigos estão juntos, unidos em torno de um laço emocional e de partilhar. Fica a indicação da solidariedade.

A leitura tem poder, pois na co-construção de sentidos, o leitor vai tendo também os seus encontros com as verdades da vida e, no texto em questão são exemplos: o medo do escuro, a alusão à namorada, a posição de “caipira” do protagonista e como ele se mostra esperto, a vantagem do conhecimento, o uso das variáveis dialetais de menor prestígio, a percepção e a razão, a expressão corporal, a amizade, entre outras.

Observar a tônica do humor presente no texto, mas que não é sarcasmo. Diante da ingenuidade infantil e diante da linguagem arrevezada , pois “tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas” (DCE’s, 2006, p. 24) e, no texto apresentado, há o extremo respeito, que é um valor a ser considerado e que estando subentendido na discursividade, ensina, educa para a pluralidade cultural, base para a prática da pedagogia culturalmente sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, salienta-se que, o educador precisa ter clara uma concepção teórica que norteará sua metodologia de trabalho e estudar e preparar este conteúdo para descobrir as marcas ideológicas do texto, e deixar claro que a linguagem é uma forma de agir no mundo, de intervir e interagir numa relação de poder, pois “os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção de sujeitos. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua e com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário)” (ORLANDI, 2002, p. 204) e, ideologicamente, o que é certo e o que é errado no terreno interindividual da compreensão de sentidos? Existe o erro ou o que há é a tentativa intuitiva de acertos?

Educandos em idades variadas estão construindo suas identidade através da interação entre seu “eu”, o aprendizado e o espaço cultural e, a escola, constitucionalmente, é democrática e garante a socialização de saberes; mas no processo pedagógico há discursos e métodos internalizados por professores e aprendizes; então, o rompimento com os ditames da reprodução de saber, de estereótipos culturais, de usos de gêneros tradicionais em sala de aula suscita, por um lado, a curiosidade; mas por outro, gera a desconfiança. É um desafio. Constante.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola editorial, 2004 .

_____; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: pluralidade cultural*. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81. Disponível em: <http://www.mover.ufsc.br/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc._ens.pdf> Acesso em 26 abril 2007.

GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula: Leitura & Produção*. 2. ed. Cascavel/PR: Assoeste, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. RJ: Lucerna, 2003. (p. 19-36)

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (p. 194-207).

MENON, Odete Pereira da Silva; LAMBACH Jane Bernadete; LANDARIN, Noely R.X. Nazareno. Alternância nós| a gente nos quadrinhos: análise em tempo real. In: FREIRE, Maximina M. ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. (p. 9-14).

ORLANDI, Eni Puccinelli. O que é lingüística. 8.ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ____; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 129-148).

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, Maurício de. Grite antes, perceba depois! In: *Gibi Chico Bento* nº 439. São Paulo: Globo, 2007.