



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA

**REFERENCIAÇÃO E PONTO DE VISTA NAS TIRINHAS DA LAERTE
COUTINHO E A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO EM SALA
DE AULA**

RECIFE-PE
2024

BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA

**REFERENCIAÇÃO E PONTO DE VISTA NAS TIRINHAS DA LAERTE
COUTINHO E A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO EM SALA
DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez

RECIFE-PE
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Nogueira, Bruno Huann da Silva.

Referenciação e ponto de vista nas tirinhas da Laerte Coutinho e a (re)construção dos sentidos do texto em sala de aula / Bruno Huann da Silva Nogueira. - Recife, 2024.
181f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Orientação: Suzana Leite Cortez.

1. Referenciação; 2. Ponto de Vista; 3. Tirinhas de Laerte Coutinho; 4. Ensino. I. Cortez, Suzana Leite. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 410

BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA

**REFERENCIAÇÃO E PONTO DE VISTA NAS TIRINHAS DA LAERTE
COUTINHO E A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística

Aprovado em: 27/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Suzana Leite Cortez (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Profa. Dra. Thaís Ludmila da Silva Ranieri (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias (Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui não foi fácil (como normalmente não é), mas foi amenizada pelas amizades, pelos afetos, pelos companheirismos com que eu pude contar. Eu dediquei bastante tempo ao longo desses pouco mais de três anos a construção deste trabalho e certamente não teria chegado até aqui sozinho. Por isso, convém fazer alguns agradecimentos.

À minha mãe (Regina), pelas incontáveis horas dedicadas a mim (e não somente durante o período do mestrado). Pelos abraços acolhedores que funcionam como porto seguro em meio a tempestades, pelas palavras serenas que abraçam o meu coração.

À Suzana! Por me acolher num momento de grande aflição e por me guiar de forma brilhante, sensível e generosa. Seria muito injusto da minha parte dizer que Suzana foi apenas orientadora deste trabalho quando, na verdade, ela foi muito mais. Sem nenhuma dúvida, eu divido a coautoria deste trabalho com ela. Para mim, ela foi uma fada madrinha que me ajudou a tornar um sonho possível. Suzana me ajudou a entender os meus próprios interesses de pesquisa e aperfeiçoar cada vez mais o meu texto, como se possuísse uma varinha de condão e com o toque tornava as coisas descomplicadas e acessíveis. Obrigado pelas leituras atentas da dissertação, pelas orientações seguras (que em muitos momentos foram acalentadoras), obrigado também pelas orientações via *Whatsapp* e, principalmente, pela paciência, pela confiança e pelo incentivo constante.

À Thaís Ludmila, por aceitar generosamente fazer parte da minha banca de qualificação, por tecer comentários construtivos e muito bem direcionados ao meu trabalho. Por representar, de alguma forma, o início da minha jornada acadêmica, pois foi Thaís quem me apresentou a linguística textual. Naquele momento, talvez, ela não soubesse, mas estava plantando uma sementinha no meu coração que veio a germinar e, hoje, é o amor que eu cultivo por essa área de investigação da linguística.

À profa. Vanda Maria Elias por ter aceitado o convite para compor a minha banca de defesa e pela leitura cuidadosa.

Às minhas tias Leida e Zélia por fazerem parte da minha formação enquanto pessoa, por me criarem, por me instruírem, por torcerem sempre pelo meu sucesso.

À Emanuelle Piancó (Manu), minha amiga, e companheira querida nessa jornada do mestrado! Por compartilhar comigo suas alegrias, aflições, anseios e conquistas. Por vibrar junto comigo todas as vezes que obtinha alguma vitória.

À Veronica Marques, amiga querida desde a graduação quando éramos bolsistas do grupo PET Letras da UAST/UFRPE. Pelo incentivo, pelas trocas constantes de conhecimentos.

A Eduardo Felipe, meu querido amigo, desde a graduação e que entrou no mestrado junto comigo, compartilhando o sonho de um futuro melhor.

À Josina Cristina e à Mikaelly Keila pela amizade e confiança única que construímos desde a graduação. É um laço muito forte que resiste mesmo com a distância.

À Natália Lima, Romero Rodrigues, Ana Kelma, Katianne Carvalho e Renata Feitosa pela amizade, pelas muitas gargalhadas que demos juntos, pelo afeto sólido que resiste mesmo estando distantes fisicamente e também por torcerem por mim.

Ao meu afilhado, Davi, que chegou em 2022. Por me tornar mais sensível e mais atento aos pequenos gestos e ações que podem significar tanto.

Aos amigos queridos mais antigos e recentes: Tais Siqueira pela amizade que construímos desde a graduação, Andrea Lopes com quem aprendi que as amizades podem ser alargadas mesmo quando estamos longe física e geograficamente e Tobias Medeiros pelas melhores conversas sobre músicas e sobre Madonna.

Ao meu pai e à minha irmã pelos momentos que passamos juntos.

Ao Grupo de Estudos do Texto (GESTO/UFPE) pelas valiosas contribuições na minha formação de pesquisador. Em especial, à Ariadne e à Cássia pelas conversas e pelo apoio durante a minha trajetória na UFPE.

Aos meus queridos professores no PPGL/UFPE pelas aulas memoráveis e instigantes, por abrirem portas, por mostrarem que a construção do conhecimento pode se dar de forma cordial: Suzana Cortez, Siane Rodrigues, Evandra Grigoletto, Sônia Pereira, Ricardo Rios, Marcelo Sibaldo e Vicente Masip.

A Adeilson Sedrins, professor de linguística da graduação e tutor do PET Letras da UAST/UFRPE em 2016, por me acolher no PET, ainda no começo da graduação, quando eu não tinha grandes ambições e por plantar no meu coração muitos sonhos que eu realizaria anos depois, como este de concluir o mestrado.

Aos melhores professores de literatura que alguém poderia ter, e eu tive na graduação na UAST/UFRPE e que jamais esquecerei: Valquíria Moura, Socorro Almeida e Rogério Fernandes.

Aos estudantes que fizeram parte da minha pesquisa! Por ensinarem mais a mim do que eu a eles e também à Laerte Coutinho pela imensa criatividade, coragem e ousadia!

Por fim, ao CNPq pelo apoio financeiro durante essa jornada.

Girls can wear jeans and cut their hair short, wear shirts and boot, 'cause it's ok to be a boy. But for a boy to look like a girl is degrading 'cause you think that being a girl is degrading. But secretly you'd love to know what it's like. Wouldn't you? What it feels like for a girl. [...] Do you know what it feels like for a girl? Do you know what it feels like in this world for a girl? (Madonna, 2001 – letra da canção what it feels like for a girl)

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto (Simone de Beauvoir, 2019[1949], p. 11)

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolir e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Chimamanda Ngozi Adichie, 2019, p. 32 – O perigo de uma história única)

RESUMO

Este trabalho investiga como a referenciação dos objetos de discurso e a construção do ponto de vista colaboram para a (re)construção de sentidos em tirinhas da cartunista Laerte Coutinho e como estes conteúdos podem ser didatizados para o trabalho com a leitura no ensino de língua. A pesquisa está embasada principalmente na teoria da referenciação em interface com a teoria do ponto de vista, e na concepção de leitura de base sociocognitiva e interacional, conforme Koch e Elias (2011[2006]), Menegassi (2010) e Antunes (2003). Em relação à primeira teoria, nos alinhamos à abordagem sociocognitiva e interacional de construção da referência (Mondada e Dubois 2019[1995]). Nesse modelo teórico, entendemos que a referenciação é um processo dinâmico e complexo de construção de referentes que retratam a realidade (Koch e Marcuschi, 1998; Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014; Cavalcante *et al.*, 2020; Cavalcante e Martins, 2020). Já a teoria do ponto de vista, apresenta um viés enunciativo e interacional e busca compreender como se constrói perspectivas e percepções por sujeitos sobre objetos (Rabatel, 2015; 2016[2008]; Cortez, 2011; 2013). Nesse contexto, orientamo-nos pelo pressuposto fundamental de que uma das estratégias da construção do ponto de vista é a referenciação (Rabatel, 2016[2008]; Cortez, 2011). Em relação à metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa a partir do método indutivo (Gil, 2002; Taquette e Borges, 2020). Selecionamos para a análise seis tirinhas, que foram divididas em dois grupos: tirinhas da primeira fase (referente à fase inicial da transição de gênero) e tirinhas da segunda fase (referente à fase posterior da transição de gênero). Para o desenvolvimento da parte pedagógica, realizamos uma pesquisa de campo, em que desenvolvemos e levamos para a sala de aula uma proposta didática que articula os pressupostos teóricos do trabalho à leitura de tirinhas que fazem parte do nosso *corpus*. Esta parte prática da pesquisa, realizada em uma escola do ensino médio do município de Serra Talhada, Sertão de Pernambuco, possibilitou a geração de três materiais: atividades, produção de cartazes e relatos que foram produzidos pelos estudantes. Nossas análises, mostram que há uma incidência maior de recategorizações em situações de construção de humor nas tirinhas da Laerte da primeira fase, bem como que perspectivação do personagem Hugo (referente) dá-se sobremaneira como chateado e insatisfeito, ao passo que Muriel é perspectivada como feliz. Observamos ainda que há uma incidência maior de pontos de vista (PDVs) dissonantes em tirinhas da segunda fase, enquanto há mais PDVs consonantes em tirinhas da primeira fase. Em relação à parte prática da nossa pesquisa, os materiais gerados evidenciam o desenvolvimento de uma leitura crítica por parte dos estudantes diante do tema da transfobia que permeia as tirinhas abordadas nas atividades.

Palavras-chave: Referenciação; Ponto de Vista; Leitura; Tirinhas da Laerte; Ensino.

ABSTRACT

This work investigates how the referentiation of discourse objects and the construction of the point of view contribute to the (re)construction of meanings in cartoonist Laerte Coutinho's comics and how these contents can be taught to work with reading in language teaching. This work is based mainly on referentiation theory, in the point of view theory and the conception of reading with a socio-cognitive and interactional basis according to Koch and Elias (2011[2006]), Menegassi (2010) and Antunes (2003). Regarding the first theory, we align ourselves with the socio-cognitive and interactional approach to reference construction (Mondada and Dubois 2019[1995]). In this theoretical model, we understand that referentiation is a dynamic and complex process of constructing referents that portray reality (Koch and Marcuschi, 1998; Cavalcante, Custódio Filho and Brito, 2014; Cavalcante et al., 2020; Cavalcante and Martins, 2020). In turn point of view theory presents an enunciative and interactional bias and seeks to understand how perspectives and perceptions are constructed by subjects about objects (Rabatel, 2015; 2016[2008]; Cortez, 2011; 2013). In this context, we are guided by the fundamental assumption that one of the strategies for constructing a point of view is referentiation (Rabatel, 2016[2008]; Cortez, 2011). Regarding the methodology, we adopted a qualitative approach based on the inductive method (Gil, 2002; Taquette and Borges, 2020). We selected six comics for analysis that were divided into two groups: comics from the first phase (referring to the initial phase of the gender transition) and comics from the second phase (referring to the later phase of the gender transition). To develop the pedagogical part, we carried out field research, in which we developed and took to the classroom a didactic proposal that articulates the theoretical assumptions of the work with the reading of comics that are part of our *corpus*. This practical part of the research, carried out in a high school in the city of Serra Talhada, in the backlands of Pernambuco, enabled the generation of three materials: activities, production of posters and reports that were produced by the students. Our analyzes show that there is a greater incidence of recategorizations in humor-building situations in Laerte's comics from the first phase, as well as that the perspective of the character Hugo (referent) appears largely as upset and dissatisfied, as opposed to Muriel who is viewed as happy. We also observed that there is a greater incidence of dissonant points of view (POVs) in comics from the second phase, while there are more consonant POVs in comics from the first phase. In relation to the practical part of our research, the materials generated show the development of a critical reading on the part of the students regarding the theme of transphobia that permeates the comics covered in the activities.

Keywords: Referentiation; Point of view; Reading; Laerte's Comics; Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

EXEMPLOS

Exemplo 1 – Cartaz sobre a Saída da Presidência de Dilma Rousseff.....	21
Exemplo 2 – Tirinha sobre a Paz.....	22
Exemplo 3 – Texto para o público infantil.....	25
Exemplo 4 – Crônica da Escritora Chimamanda.....	27
Exemplo 5 – Tirinha sobre a Promessa	32
Exemplo 6 – Teste de prevenção com milicianos	35
Exemplo 7 – Trecho do Conto de Caio Fernando de Abreu	51

FIGURAS

Figura 1 - História de Yellow Kid.....	38
Figura 2 - Recorte de Bringing Up Father	39
Figura 3 - Revista de quadrinhos do Superman.....	41
Figura 4 - Tirinha da Mafada	42
Figura 5 - HQ da Revista O Tico-Tico	43
Figura 6 - Tirinha da Turma da Mônica	44
Figura 7- O sonho de Hugo	46
Figura 8 - A depilação do Hugo	53
Figura 9 - Tirinha da Laerte sobre o Naufrágio.....	55
Figura 10 - Tirinha sobre o Dia dos Pais.....	57
Figura 11 - Tirinha sobre a parada	61
Figura 12 - Tirinha sobre a Cultura Maia.....	67
Figura 13 e 14 - personagens principais	78
Figura 15 - Tirinha sobre a mudança no banheiro	79
Figura 16 - Tirinha sobre a visita à clínica de urologia	80
Figura 17 - Tirinha sobre o Sutiã.....	92
Figura 18 - Tirinha sobre o trabalho de jornalista	93
Figura 19 - Tirinha sobre uma reportagem da revista veja.....	96
Figura 20 - Tirinha sobre o santuário travesti	99
Figura 21 - Tirinha sobre a agente Muriel.....	103
Figura 22 - Tirinha sobre o livro	106
Figura 23 - Produção dos cartazes.....	126
Figura 24 e 25 - Produção de cartazes.....	126
Figura 26 - Cartazes expostos na escola.....	141
Figura 27 - Cartaz 1 Transfobia.....	142
Figura 28 - Cartaz 2 Transfobia não é piada	143
Figura 29 - Relato 8.....	146
Figura 30 - Relato 9.....	147
Figura 31 - Relato 10.....	148
Figura 32 - Relato 11.....	149
Figura 33 - Relato 12.....	149
Figura 34 - Relato 13.....	150

QUADROS

Quadro 1 - Quadro resumitivo da organização das aulas (datas, discussões, recursos didáticos e materiais elaborados pelos estudantes).....	86
Quadro 2 - Organização das tirinhas por quantidade e temáticas.....	90
Quadro 3 - 1º Encontro.....	111
Quadro 4 - 2º Encontro.....	117
Quadro 5 - 3º Encontro.....	124
Quadro 6 - 4º Encontro.....	127
Quadro 7 - Atividades 1 e 2 selecionadas para a análise.....	129
Quadro 8 - Apresentação da atividade 1.....	130
Quadro 9 - Apresentação da atividade 2.....	135

TABELAS

Tabela 1 - Trecho dos relato.....	145
-----------------------------------	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFERENCIAÇÃO E AS TIRINHAS.....	18
2.1 Da referência à referenciação	18
2.2 Primeiros trabalhos sobre a referenciação no Brasil.....	24
2.3 Avanços nas pesquisas em referenciação	28
2.4 Conceitos e características das histórias em quadrinho.....	36
2.5 Produção de HQs no Brasil: principais autores e obras.....	42
2.6 Referenciação em quadrinhos: alguns trabalhos precedentes	46
3. PARTICULARIDADES DO PONTO DE VISTA E A RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA.....	48
3.1 O ponto de vista: origem e especificidade	48
3.2 Ampliando o horizonte: conceitos basilares do ponto de vista.....	50
3.3 Entrelaçando noções: referenciação e ponto de vista	57
3.4 O Trabalho com quadrinhos na sala de aula.....	61
3.5 A leitura para o trabalho com os quadrinhos.....	65
3.6 O trabalho com a refeenciação e o ponto de vista em aulas de Língua Portuguesa	69
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	75
4.1 Natureza da pesquisa.....	75
4.2 <i>Corpus</i> da pesquisa	76
4.2.1 Tirinhas da Laerte: duas fases.....	77
4.2.2 Geração de dados por meio da pesquisa de campo	80
4.3 Critérios de análise	85
5. ANÁLISE DAS TIRINHAS.....	88
5.1 Tirinhas da primeria e segunda fase: referentes e perspectivação	90
5.2 Tirinhas de primeira e segunda fase: gerenciamento do locutor/enunciador.....	97
6. ANÁLISE DAS ATIVIDADES E PRODUÇÕES	109
6.1 Apresentação da proposta didática e discussão do conjunto de textos utilizados.....	109
6.1.1 Proposta didática: 1º e 2º encontros	110
6.1.2 Proposta didática: 3º e 4º encontros	123
6.2 Análise dos dados gerados na intervenção pedagógica	127
6.2.1 Atividades e produções de cartazes	127
6.2.1.1 Atividade 1.....	128

6.2.1.2 Atividade 2.....	134
6.2.1.3 Cartazes	139
6.2.2 Relatos da avaliação	144
COSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	158

1. INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, realizamos uma investigação com tirinhas criadas pela cartunista Laerte Coutinho, a partir do prisma teórico da referenciação, em interface com a teoria do ponto de vista (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014; Cavalcante *et al.*, 2020; Cavalcante e Martins, 2020; Rabatel 2015; 2016[2008] e Cortez, 2011). Essas tirinhas tratam de temáticas relativas às questões de gênero, como a mudança de gênero. A pesquisa engloba ainda um desdobramento com a área de ensino, pois realizamos uma proposta de intervenção pedagógica, em uma turma de ensino médio de uma escola na cidade de Serra Talhada, interior de Pernambuco. Realizamos esse plano, tendo como foco o trabalho com a leitura das tirinhas (Koch e Elias, 2011[2006]; Menegassi (2010); Antunes, 2003). Por meio desta extensão, didatizamos as teorias que embasam este trabalho, articulando-as com o ensino-aprendizagem de português.

A escolha desse *corpus* para a pesquisa e abordá-lo como alvo de um projeto didático deve-se, primeiramente, por considerarmos que a temática que perpassa as tirinhas selecionadas é necessária, ainda mais, no contexto em que vivemos, no qual pessoas transexuais são alvo de constante preconceito e crimes no Brasil. Também somos amparados pelos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, e Currículo de Pernambuco (2021), que preconizam o trabalho de temas transversais em sala de aula com o intuito de combater violências contra grupos historicamente minorizados. Nesse âmbito, a BNCC (2018, p. 14) defende “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.”

Além disso, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) que é uma rede de organização política de pessoas transexuais¹ no Brasil faz, através de um dossiê público, um levantamento anual da violência contra as pessoas transexuais no país. De acordo com a ANTRA, no dossiê de 2024² que apresenta os dados referentes ao ano anterior, no caso, 2023, houve um total de 145 mortes confirmadas, e o órgão admite que o número pode ser bem maior porque a subnotificação é significativa. Ainda assim, dentro desses dados confirmados, a ANTRA observa que o número é maior do que o ano anterior quando foram constatados 132

¹ Ao longo do trabalho, também utilizaremos o termo “trans” para nos referirmos a essa população.

² Essa e outras informações sobre dados de violência podem ser conferidas através do link: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>>.

assassinatos.

Numa classificação por estado, a ANTRA constata que São Paulo ocupa a primeira posição e é o estado mais violento, liderando as estatísticas de morte com 19 casos, seguido do Rio de Janeiro que ocupa a segunda posição com 16 mortes e em terceiro lugar no ranking está o Ceará com 12 casos. A ANTRA constatou ainda que Pernambuco caiu nas estatísticas de 13 casos em 2022 para 9 casos em 2023. Esse breve panorama mostra a urgência de políticas públicas que assegurem a vida dessas pessoas e as garantam o poder de existir e ter voz, como é o caso da personagem Muriel, sobre a qual uma parte significativa do nosso trabalho se debruça.

Nesse contexto, voltar nosso interesse para a análise de tirinhas que abordam a temática da transição de gênero, como é o caso da personagem Muriel, mostra também a necessidade de se (re)pensar e trazer essas produções para o meio acadêmico, pois a inclusão apenas acontece quando há a valorização dessas produções. Por essa razão, uma parte do nosso *corpus* de análise é construída com tirinhas que tratam de Hugo/Muriel, uma personagem transexual, que é narrada a partir da ótica de uma pessoa transexual. Para além dessas questões, levar esse debate para a sala de aula articulando-o com os eixos de ensino de Língua Portuguesa, como fizemos com este trabalho, sendo o eixo principal a leitura, também apresenta a necessidade de essas produções circularem em espaços de ensino.

A escolha desse *corpus* nesta pesquisa também se mostra relevante do ponto de vista acadêmico, na medida em que trata-se de textos que mesclam mais de uma semiose. Principalmente, desde o trabalho de Custódio Filho (2011), os textos ditos “multissemióticos”³, ou seja, textos que se organizam e se constituem a partir de variadas semioses ganham mais espaço na agenda de pesquisas da linguística textual (LT). Assim como, as suas categorias de análise, como a referenciação. Por outro lado, mesmo com as pesquisas desenvolvidas no Brasil com a teoria do ponto de vista (PDV), como a de Cortez (2003 e 2011) e Silva (2021b), há ainda uma escassez quando se trata de análises de textos multissemióticos pela ótica dessa teoria. Tal fato põe em relevância o valor da nossa pesquisa, haja vista que se trata de um trabalho pioneiro que busca realizar esse desafio de articulação entre teoria e prática de sala de aula.

Ademais, ressaltamos que dentro da vasta produção da cartunista e quadrinista Laerte, nosso interesse se volta para as tirinhas que abordam a temática de gênero e sexualidade, nas quais despontam Hugo e Muriel como personagens principais dessas narrativas. De modo geral, essa série de tirinhas trata da transição de gênero de Hugo (personagem masculino) para Muriel (personagem feminina). Dessa maneira, as tirinhas selecionadas para compor o nosso *corpus* de

³ Ao longo do trabalho, utilizaremos esse termo para se referir a esse fenômeno.

investigação detêm-se às experiências vividas por esse personagem desde o início até depois da transição de gênero. Embora as tirinhas sejam um gênero textual, relativamente, curto se comparado com obras mais extensas da literatura em geral, essas narrativas apresentam em suas composições elementos que fazem dessas produções artefatos importantes para se trabalhar aspectos de língua, como o humor (Ramos, 2007; Capistrano Júnior, 2012).

Em relação às teorias que embasam o nosso trabalho, situamo-nos na interface entre a referenciação e a teoria do ponto de vista. Sobre a primeira perspectiva, é importante mencionar que se trata de uma abordagem que é inaugurada a partir da divulgação e interpretação da tese de Lorenza Mondada em 1994 e do trabalho de Mondada e Dubois (2019[1995]) por Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi, pioneiros no estudo deste tema no Brasil. A referenciação contrasta com abordagens representacionistas da linguagem, ou seja, abordagens que tratam da referência (relação entre linguagem e mundo) de modo estrito (Marcuschi 2004 e 2007; Cavalcante *et al.*, 2020; Cavalcante e Martins, 2020). Portanto, a referenciação diz respeito à atividade complexa de (re)construção de realidades através de referentes que ocorre de modo intersubjetivo e negociado entre os sujeitos (Mondada e Dubois (2019[1995])); Koch e Marcuschi, 1998; Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014; Cavalcante e Martins, 2020).

Arelado a essa perspectiva, nosso trabalho também recorre à teoria do ponto de vista desenvolvida por Alain Rabatel (2013, 2015, 2016[2008]). Essa abordagem, surge de uma ruptura com a perspectiva da focalização da narrativa literária de Gérard Genette e apresenta um viés enunciativo-interacional. O PDV dedica-se a compreender como se constrói perspectivas e percepções que são criadas por sujeitos sobre objetos (Cortez, 2011 e 2013). Para investigar esse processo, a teoria põe em evidência o modo como se instaura a relação entre os locutores e enunciadores, que faz parte de todos os textos e que, ao criar perspectivas sobre os objetos, por meio do jogo dos pontos de vista, acaba orientando argumentativamente o texto.

Esta pesquisa se justifica face a necessidade de ampliar os estudos em relação à referenciação e ao ponto de vista, bem como investigações voltadas para as tirinhas e quadrinhos. Trabalhos anteriores abordaram a referenciação em tirinhas e quadrinhos, como as teses de Ramos (2007) e de Capistrano Júnior (2012). Contudo, nenhum dos dois relacionou a referenciação com o PDV, tampouco, utilizaram uma abordagem renovada da referenciação com a utilização da noção de redes referenciais, como propomos nesta dissertação, o que mostra a necessidade de se observar as tirinhas e quadrinhos a partir de conceitos atuais de ambas as teorias, especialmente, quando a preocupação se volta ao ensino de língua. Vale ressaltar também, que estes trabalhos não tiveram uma preocupação em fazer uma conexão com a área de ensino, no âmbito de Língua Portuguesa, como realizamos neste trabalho.

Outro ponto a ser ressaltado é a necessidade de realizar um trabalho com a leitura no ensino visando ao desenvolvimento de uma leitura crítica não apenas preparando para as provas de exames vestibulares, como o ENEM, mas também com os mais diferentes textos e gêneros textuais/discursivos do cotidiano, como no nosso caso, com as tirinhas. Nesse sentido, Cavalcante (2015) adverte que a referenciação deve ser trabalhada em sala de aula, pois para a autora a referenciação é um importante mecanismo para a construção de sentidos de um texto. Por outro lado, há também uma lacuna ainda maior no tocante a trabalhos que conectam a noção de ponto de vista ao ensino. Nesse cenário, encontra-se a pesquisa de Silva (2021b), que observa em textos de alunos em um pré-vestibular voltado para o ENEM, a construção do ponto de vista relacionada ao tópico discursivo.

Assim, observa-se uma necessidade de desenvolver, no trabalho com a leitura, habilidades e conhecimentos, conforme indicam Koch e Elias (2011[2006]), para a promoção da crítica, principalmente, quando se trata de textos que lidam com o humor, como as tirinhas, muitas vezes, mal interpretadas no contexto do ensino, como sendo apenas para divertimento, sem que se infira a crítica encenada no texto (Vergueiro, 2010). Dessa forma, pleiteamos que as teorias que embasam esta pesquisa podem ser desdobradas em atividades para o ensino de língua que possibilitem o reconhecimento da argumentatividade nas tirinhas que fazem parte do nosso *corpus*.

Ademais, convém considerar o que postulam os documentos oficiais de ensino, como é o caso da BNCC do Ensino Médio (2018) e do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021). Em relação ao primeiro, a BNCC (2018, p. 498), no campo das habilidades, prescreve que o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa deve permitir ao aluno “Estabelecer relações entre as partes do texto [...] usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.” Tal fato assegura a relevância de se estudar os processos referenciais na educação básica, a fim de dotar os estudantes de instrumentos para uma melhor produção e interpretação de textos.

Em consonância com a BNCC, o Currículo de Pernambuco (2021), na área de Língua Portuguesa também aponta para o trabalho com a análise de recursos coesivos que promovem a coerência do texto e que contribuem para a argumentatividade. Dessa maneira, o trabalho, em sala de aula, com a referenciação aliado à noção de ponto de vista se mostra como um importante mecanismo para auxiliar os estudantes na produção e na interpretação de textos. Vale ressaltar ainda que a BNCC (2018, p. 490) estabelece que o trabalho nas aulas de Língua portuguesa deve permitir ao estudante “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de

textos verbais e multissemióticos.” Assim, a BNCC assegura que o foco dos textos não recaia apenas nos aspectos verbais, ou seja, textos com outras semioses devem ser levados em consideração. Nesse sentido, as tirinhas/quadrinhos se mostram como um gênero produtivo, em que se podem observar não apenas os processos referenciais e o ponto de vista, mas também essa relação entre semioses de forma mais explícita.

Em sintonia com essas premissas, nossa investigação tem como objetivo geral: analisar como a referenciação dos objetos de discurso e a construção do ponto de vista colaboram para (re)construção de sentidos em tirinhas da cartunista Laerte, e como estes conteúdos podem ser didatizados para o trabalho com a leitura no ensino de língua. Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, destacamos: i) observar a orientação argumentativa das tirinhas, atentando para a relação que se estabelece entre os referentes, os enunciadores e o ponto de vista principal do texto; ii) analisar como são perspectivados os principais referentes das tirinhas na relação com os enunciadores mobilizados; iii) analisar como o ponto de vista principal do texto se constrói na relação com outros pontos de vista (consoantes e dissonantes) que se evidenciam na crítica das tirinhas; iv) construir uma proposta didática que explore a (re)construção dos sentidos das tirinha nas aulas de Língua Portuguesa.

Posta essas considerações, este trabalho está organizado da seguinte maneira: nesse primeiro capítulo, apresentamos a introdução da dissertação. No segundo capítulo, discutimos a referenciação, entrelaçando nesse debate, a origem das investigações sobre esse critério de análise, os processos referenciais e ainda os estudos mais recentes sobre a referenciação. Também fomentamos uma discussão sobre as tirinhas/quadrinhos para entender a origem e a organização de elementos que fazem parte desse gênero. No terceiro capítulo, tratamos do ponto de vista, da relação entre enunciador e locutor, bem como da argumentatividade, além de discutirmos sobre a relação das tirinhas/quadrinhos com o ensino. O debate se expande com as noções sobre a leitura e articulação entre a referenciação e o ponto de vista com o ensino de Língua Portuguesa.

No quarto capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos que compõe esta pesquisa, como a natureza da pesquisa, a construção do *corpus* e os critérios de análise. Em seguida, no quinto capítulo, apresentamos a parte da análise referente às tirinhas. Nesse segmento, o nosso olhar analítico se volta para os principais referentes das tirinhas selecionadas, os pontos de vista e ainda a relação entre locutores e enunciadores. Por fim, no sexto capítulo, empreendemos uma análise voltada às atividades e produções textuais que foram desenvolvidas em sala de aula, durante o processo de intervenção pedagógica.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFERENCIAÇÃO E AS TIRINHAS

Neste capítulo, discutiremos sobre a referenciação e as histórias em quadrinhos. No primeiro momento, a discussão é centrada em torno da noção de referenciação, um dos critérios ou parâmetros de textualidade (Cavalcante, 2019; Cavalcante *et al.*, 2020) investigados pela linguística textual, e para isso buscamos fazer uma trajetória dos estudos sobre a referenciação. Primeiramente, justificamos porque nos alinhamos aos estudos da referenciação e não da referência e salientamos ainda as noções de objeto de discurso, redes referenciais, cadeias referenciais, bem como os processos referenciais: introdução referencial e anáfora direta e indireta. Em seguida, a abordagem é guiada por estudos recentes (Cavalcante *et al.*, 2020) nesse campo de investigação no Brasil. Esta primeira parte do capítulo, é fundamentada, especialmente, pelos pressupostos teóricos de Mondada e Dubois (2019[1995]); Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995); Koch (2003, 2010); Marcuschi (2000, 2001 e 2004); Custódio Filho (2011); Cavalcante, Filho e Brito (2014) e Matos (2018).

O segundo momento da discussão teórica neste capítulo, é desenvolvida em torno dos conceitos e da trajetória das histórias em quadrinhos. Evidenciamos nesse debate as suas particularidades quanto à sua composição e estrutura, bem como a evolução dessas narrativas nos Estados Unidos e no Brasil. Tecemos ainda algumas considerações em relação aos aspectos que permeiam sua conceituação e, por fim, tratamos de alguns trabalhos que fizeram análises em quadrinhos pela ótica da referenciação. Essa segunda parte está arquitetada a partir dos construtos teóricos de Iannone e Iannone (1994); Mendonça (2003); Gomes (2008); Vergueiro (2010) e García (2012).

2.1 Da referência à referenciação

Há pouco mais de três décadas, os estudos sobre a referenciação vêm sendo um dos ramos de investigação mais fecundos da LT brasileira. Contudo, essa discussão tem origem em outras áreas de conhecimento, como a filosofia e a lógica, no que concerne ao tema da referência. De modo geral, a discussão sobre a referência gira em torno da relação entre a linguagem e o mundo, ou mais especificamente, como através da linguagem criamos categorias para representar os seres e objetos presentes no mundo real ou imaginário. Em relação a essa discussão, Marcuschi (2004, p. 266) nos informa que “esta história tem mais de 2500 anos de ininterrupta tradição. Portanto, 2500 anos e inúmeras teorias depois, nos encontramos hoje em novas águas. O que perpassa todos os tempos e continua sobrando é o próprio problema.”

Agregando a esse debate, Koch (2003, p. 77) afirma que tal discussão já perpassou “a mente de filósofos, logicistas, semanticistas, semiólogos, linguistas e demais estudiosos”.

Nesse cenário, por exemplo, encontram-se as pesquisas desenvolvidas no âmbito da semântica formal, cuja orientação epistemológica se pauta por uma relação estrita entre a linguagem e o mundo (Oliveira, 2001). Nesse paradigma, as reflexões em torno do significado estão ancoradas no conceito de verdade⁴. Assim, tem-se uma relação vericondicional entre os objetos do mundo e a língua. Como bem postula, Oliveira (2001, p. 88), “O significado de uma sentença estabelece em que condições o mundo deve estar para que ela seja verdadeira: a sentença ‘a neve é branca’ é verdadeira se a neve é branca.” Desse modo, as palavras da língua serviriam apenas para descrever o mundo de forma direta, sem considerar nenhum tipo de variação ou contexto em que as sentenças são proferidas.

Para além disso, as abordagens ontológicas da referência são comuns ainda hoje nos estudos da linguagem. Argumentando contra essa visão, Marcuschi (2004) entende que há uma série de fatores que envolvem a construção da referência, dentre eles os de ordem cognitiva. Para o pesquisador, “A ideia da linguagem como espelho ou mapeamento da realidade não se sustenta diante do mais mínimo esforço analítico. É um escândalo que tenha durado tanto tempo e ainda perdure” (Marcuschi, 2004, p. 267). Tomando essa proposição como uma diretriz básica é que os estudos da LT e, mais especificamente, as pesquisas sobre referencialização se distanciam de visões restritas da construção da referência.

Nesta esteira de reflexão, consideramos a tese defendida por Mondada (1994) como o trabalho precursor dessa nova maneira de entender a referência. Cavalcante e Martins (2020) atentam ainda para o fato de que a proposta traçada por Mondada (1994) inicialmente não se inseriu no quadro de estudos do texto, mas sim no quadro teórico da etnometodologia e posteriormente foi abraçado pela LT. Em um trabalho posterior e mais difundido, especialmente, no Brasil, Mondada e Dubois (2019 [1995]), sob um enfoque sociocognitivo da linguagem, entendem que a língua não funciona como um espelho que reflete os objetos do mundo ou ainda como um sistema de etiquetas prontas para nomear os objetos e seres do mundo. Nesse sentido, as autoras adotam o termo *referencialização*, em detrimento do termo *referência*, por entenderem que essa proposta teórica diz respeito a uma atividade discursiva de construção de referentes que ocorre de maneira complexa, dinâmica e processual.

Para Mondada e Dubois (2019[1995], p. 19), a referencialização diz respeito à “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações,

⁴ O Conceito de Verdade é uma noção advinda da filosofia e adotada pela semântica formal. Esse conceito tem como principal representante o filósofo e logicista alemão Gottlob Frege.

nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.” Dessa forma, as autoras entendem que os referentes não são entidades estanques ou cristalizadas prontas para serem utilizadas de forma direta na relação entre a língua e o mundo, mas sim entidades discursivas que são usadas por sujeitos situados em contextos específicos para criar versões negociadas da realidade. Por isso, as pesquisadoras postulam que não há “uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua” (Mondada e Dubois, 2019 [1995], p. 23). A título de exemplo, no contexto brasileiro, o referente “palhaço” pode tanto indicar um sujeito que trabalha no circo, quanto também pode ser utilizado como um xingamento, uma forma depreciativa para se referir a alguém. Considerando essa instabilidade que ocorre no plano discursivo, Mondada e Dubois (2019[1995]) optam por chamar os referentes de *objetos de discurso* e não *objetos de mundo*.

Coadunando com essa visão, o trabalho de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) também integra o conjunto de pesquisas iniciais que demarcaram essa categoria de investigação. Semelhantemente, os autores assumem que os referentes não existem fora do discurso e, por essa razão, optam por utilizar a expressão criada por Mondada e Dubois (2019[1995]) *objetos de discurso*. Além disso, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) sinalizam o papel ativo desenvolvido pelos sujeitos que criam e modelam os objetos de discurso de acordo com o interesse. Com um enfoque no plano verbal, e mais especificamente tratando do léxico, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995, p. 9) afirmam que “Ele representa para os sujeitos falantes um conjunto de recursos para operações para fins de designação, e não um estoque de rótulos que seria uma emanção do real.”⁵ Dessa maneira, os pesquisadores recusam uma visão representacionista da língua e entendem que a referenciação não se restringe apenas ao ato de designar um objeto no mundo por intermédio da língua.

Em harmonia com o que pleiteiam Mondada e Dubois (2019[1995]), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) também defendem que há uma instabilidade no plano discursivo, o que permite que os objetos de discurso não sejam elaborados com tanta rigidez como vimos, por exemplo, na perspectiva da semântica formal. Como bem expõe, Marcuschi (2004, p. 267) essa relação não se dá de maneira “transparente, universal, e a mesma para todo sempre.” Enquanto Mondada e Dubois (2019[1995]) tratam da categorização, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) avançam um pouco mais nessa discussão ao proporem a noção de recategorização, isto é, a evolução sofrida pelo referente ao longo do texto/discurso. Considerando a plasticidade como um elemento intrínseco das línguas, os pesquisadores elucidam que os interlocutores vão (re)modelando os objetos de discurso de acordo com as

⁵ Tradução feita do original: “Il représente pour les sujets parlants un ensemble de ressources pour des opérations finalisées de désignation, et non un stock d’étiquettes qui seraient une émanation des realia.”

intenções comunicativas. Cabe ressaltar que toda essa discussão é feita no nível do léxico, por isso, os autores falam em *recategorização lexical*⁶. Com base nessas questões levantadas até o momento, observemos os dois textos abaixo e em seguida tecemos algumas reflexões.

Exemplo 1- Cartaz sobre a Saída da Presidência de Dilma Roussef



Fonte: <https://vermelho.org.br/coluna/quatro-anos-de-golpe-contradilma-e-o-brasil/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

No exemplo 1, observamos, no cartaz, a construção de um referente: <a destituição da presidenta Dilma Roussef>⁷. Na construção deste referente (evento), ganharam notoriedade em 2016, os termos “impeachment” e “golpe”, evidenciando a posição de quem enunciava, diante do acontecimento. Como se sabe, opositores do governo Dilma que deram entrada no pedido de destituição, denominaram-no de *impeachment*, seguindo o que autorizava os instrumentos jurídicos.

Entretanto, essa forma de se referir ao que ocorreu com Dilma é reclassificada no cartaz, pois o referente “impeachment” é recategorizado. Para o locutor do cartaz, “Impeachment sem crime” é golpe, por isso, pode-se dizer que o evento é tomado como *golpe* neste texto, o que mantém uma relação de intertextualidade por alusão ampla (Carvalho, 2018) com todos os demais textos que considera(ra)m a destituição “impeachment”. Assim, pode-se dizer que o referente *destituição* jamais é neutro, porque não existe em si, fora de contexto, mas sempre perspectivado⁸ em textos, confirmando o que defendem Koch e Marcuschi (1998) que os referentes não operam em estado de dicionário. Nesse sentido, observamos o que defendem Mondada e Dubois (2019 [1995]) em relação à instabilidade dos objetos de discurso, a qual tem consequências para referenciação.

⁶ Como veremos mais adiante, com a noção de redes referenciais, a recategorização não se dá apenas na retomada lexical anafórica.

⁷ Neste trabalho, indicaremos o referente principal das discussões através dos símbolos <>.

⁸ No capítulo 2, abordaremos a perspectivação de referentes pela noção de ponto de vista.

Seguindo este raciocínio, comungamos com o que postula Koch (2021, p. 59) inspirada nas proposições de Blinkstein (1995): “a ‘realidade’ é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a nossa percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem.” Observando essa afirmação por um viés sociocognitivista, poderíamos dizer que ambos os termos foram utilizados por sujeitos com visões de mundo e posições políticas antagônicas⁹. Dessa maneira, podemos estabelecer que o termo “impeachment” foi/é usado por pessoas que acredita(va)m que a ex-presidenta Dilma tinha cometido corrupção, ao passo que o termo “golpe” foi/é utilizado por indivíduos que defendiam/defendem a inocência da ex-presidenta. Vejamos abaixo outro texto.

Exemplo 2 - Tirinha sobre a Paz



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 11 ago. 2022.

Nesta charge, há uma sátira envolvendo os sentidos em torno da compreensão que se tem sobre a pomba da paz, ou seja, em torno de uma ave que se tornou mundialmente o símbolo da paz entre as nações. Nesse contexto, encontramos três personagens que são representados como referentes no cotexto, isto é, a Suriá (que é a criança que se encontra pintando um elefante); uma pomba (no canto inferior e esquerdo da charge) e um elefante (que se encontra no centro da charge). É possível depreender, especificamente, a partir de elementos sociocognitivos e da fala inserida nos balões que retrata a comparação que a criança faz entre o nível de violência ou a falta de harmonia no mundo e o tamanho da pomba, ou seja, o tamanho da pomba da paz deveria ser proporcional ao tamanho da necessidade.

Nesse cenário, o que chama nossa atenção é a maneira como o referente <paz> vai sendo construído nessa charge, pois para a personagem Suriá, a pomba da paz pode se apresentar

⁹ Semelhante a essa situação, Marcuschi (2004) faz uma análise a partir do referente “Tiradentes”. O pesquisador aponta que a depender das visões de mundo, alguns sujeitos vão perspectivar esse referente como traidor, já outros vão perspectivar como herói.

como outro elemento, que nesse caso é o elefante pintado de branco, como uma pomba. Em outras palavras, o que estaria em jogo não seria necessariamente a forma do objeto de discurso, mas sim sua função no mundo e os conhecimentos mobilizados para a construção e perspectivação deste referente. Nessa circunstância, vale ressaltar também que há uma mudança na maneira em que o referente é recategorizado, uma vez que, é o objeto de discurso “elefante” que passa a assumir os sentidos atribuídos à pomba da paz.

Com esses dois exemplos, almejamos mostrar que para a corrente teórica, a qual nos filiamos, a relação entre linguagem e mundo não ocorre de forma tão objetiva quanto postulam outras teorias, tal como criticam Mondada e Dubois (2019[1995]). Se assim não fosse, não haveria mais de um termo ou expressão para tratar de um mesmo referente (evento, coisa, pessoa, seres, etc.) no mundo, como é o caso da destituição da ex-presidenta Dilma, tampouco os objetos de discurso sofreriam mudanças ao longo do texto, como vimos com o caso das recategorizações em ambos os textos.

Posto assim, dialogamos com os pressupostos aqui apresentados de que há uma instabilidade no nível discursivo que afeta a tessitura do texto. Partilhamos ainda da ideia defendida por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) sobre as intervenções e manipulações que o sujeito se vale para recategorizar os referentes de modo intencional, bem como o fato de os referentes não preexistirem naturalmente, mas serem, na verdade, fruto de uma atividade complexa da cognição, da interação e da negociação entre os interlocutores.

Nesse âmbito, é possível estabelecer algumas características que permeiam o fenômeno. No que diz respeito a isso, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) entendem que a referenciação ocorre a partir de três princípios: i) (re)elaboração da realidade; ii) resultado de uma negociação entre interlocutores e iii) trabalho sociocognitivo. O primeiro princípio propõe que o papel da linguagem não é expressar fielmente uma realidade, mas sim construir possíveis realidades. Corroborando com isso, Koch (2021, p. 66) postula que a “textualização do mundo por intermédio da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção interativa do próprio real”. É assim, por exemplo, que duas ou mais pessoas podem ter visões de mundo diferentes acerca de um mesmo evento. Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 96) também é certo ao afirmar que “a língua, é assim, uma fonte de possibilidades de trabalhar e retrabalhar as versões públicas do mundo”.

Em relação ao segundo postulado, trata-se do fato de haver entre os interlocutores, em uma determinada comunicação, a negociação para construção da referência. Realçando o caráter compartilhado exercido pelos sujeitos para a construção da referência, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 38) afirmam que “Não se trata de construir versões da realidade ao bel-

prazer,mas, sim, de submeter a versão à aceitação de outros participantes da interlocução.” Por isso, dizemos que a elaboração da realidade é fruto da negociação entre os sujeitos envolvidos na interação. Ademais, o último princípio diz respeito ao caráter sociocognitivo presente na atividade de referenciação. Essa premissa já é apontada em Mondada e Dubois (2019[1995]) ao considerarem que a construção da referência envolve necessariamente aspectos cognitivos, sociais e culturais. Dessa maneira, a compreensão dos objetos de discurso está intimamente ligada a vários outros conhecimentos e não apenas ao linguístico.

Em vista disso, a referenciação consiste na “construção sociocognitiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação” (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014, p. 41-42). Tal definição se afasta de uma abordagem vericondicional da referência, pois a considera enquanto atividade discursiva e dinâmica por meio da qual se criam realidades.

2.2 Primeiros trabalhos sobre a referenciação no Brasil

No Brasil, dizemos que o trabalho que prepara o caminho para o estudo da teoria da referenciação é o livro *Coesão Textual* publicado pela professora e pesquisadora Ingedore Koch, no final da década de 1980. Nessa obra, Koch (2010[1989]) analisa uma série de categorias para se tratar das relações coesivas que compõem os textos, como veremos adiante na discussão. Naquele momento, já se sabia que o texto não era uma sequência de frases e que ele demandava outras categorias e modos de observação que não os mesmos das gramáticas¹⁰. Nesse sentido, Koch (2010[1989], p. 14) entende que os recursos de coesão textual “são elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações textuais.” Isto quer dizer que já se pensava no texto enquanto partes integradas para a construção de sentidos.

Dessa forma, consideramos de grande relevância a reorientação dada por Koch (2010[1989]) sobre os recursos de coesão textual, baseada nos postulados de Halliday e Hasan presentes no livro *Cohesion in Spoken and Written English*. Conforme salienta Cavalcante (2015, p. 370) “foram exatamente Halliday e Hasan que, numa perspectiva funcionalista – portanto, necessariamente, pragmática –, definiram a coesão como o fator de textura (ou de textualidade).” A autora explica ainda que foi nesse momento que surgiu a ideia de que a coesão seria um fator que distinguiria um texto de um não texto. Sob esse enfoque, Koch (2010[1989]) propõe duas grandes classificações para agrupar os mecanismos coesivos: a *coesão sequencial*

¹⁰ Já em 1983, Marcuschi apontava para isso no livro *Linguística Textual: o que é e como se faz?*

e a *coesão referencial*, sendo esta última, uma espécie de antecedente para os estudos sobre a referenciação no Brasil que começaram a florescer cerca de uma década depois.

Para Koch (2010[1989], p. 30), a coesão referencial ocorre quando “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual.” Em outras palavras, a coesão referencial trata das ligações correferenciais que se estabelecem entre os elementos linguísticos presentes na superfície do texto. Para exemplificar essas questões, observemos o exemplo abaixo e em seguida algumas reflexões sobre o encadeamento de referentes:

Exemplo 3- Texto para o público infantil

A Roupas Nova de Beto

Beto ia sair para brincar quando todo mundo falou:

-Veja bem, você está de roupa nova, branquinha, limpinha. Está todo bonito, bem vestido.

- Não vá se sujar!

- Cuidado com a roupa!

- Vê lá se vai rasgar!

O menino saiu. Pouco depois volta com a roupa imunda e seu avô passa um sermão:

- Então o senhor, seu Beto, me sai daqui com uma roupa limpinha, roupa nova, e me vem nesse estado!? Então o senhor não sabia que a roupa custa dinheiro? Então o senhor não sabia que é muito feio menino que não obedece? Então o senhor não sabia...

Beto ouve o sermão e diz:

- Tudo isso eu sabia. Eu só não sabia que o poste estava pintado.

Fonte: Textos para Leitura na educação básica - 3º ano. Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/763782418026462126/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

No excerto acima, observamos que alguns objetos de discurso como a expressão linguística <Beto> são introduzidos no texto desde o título e retomados diversas vezes, como em *O menino; O senhor, seu Beto*. Além de algumas repetições do próprio nome *Beto*, como também é o caso do referente <Roupa> que aparece reiteradas vezes de forma predicada, como em: *roupa nova, roupa limpa, roupa branquinha*. Seguindo os princípios descritos por Koch (2010[1989]), analisamos que todos esses elementos se interligam pelo tipo de coesão referencial e fazem, desse modo, com que o texto progrida, criando uma cadeia referencial, ou seja, um “conjunto de expressões nominais que contribuem para o estabelecimento de um referente no texto” (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014, p. 26). Em síntese, trata-se de uma proposta que identifica e interpreta o tipo de relação sintático-semântica estabelecida entre a anáfora e o seu antecedente (retomada por elipse, retomada nominal – repetição, sinonímia, hiper/hipônímia, etc. – ou retomada pronominal), por meio dos quais, observava-se a evolução

desses elementos na tessitura textual, além da construção da coerência.

Posteriormente, a publicação do livro *Coesão Textual* (2010[1989]), já no final da década de 1990, é que aparecem os primeiros trabalhos sobre referenciação, embasados pelos preceitos delineados por Mondada e Dubois (2019[1995]). Embebidos pelas proposições das autoras, Koch e Marcuschi (1998) apresentam um pioneirismo ao proporem uma reflexão sobre a realização de processos referenciais no texto oral. Nesse paradigma, esses autores ponderam que o texto progride a partir de dois processos distintos, mas complementares, que seriam: i) sequencialidade e ii) topicidade, que, respectivamente, trata da progressão referencial e cuida dos tópicos discursivos que compõem o texto.

Nesse cenário, os pesquisadores exploram a partir de um *corpus* oral as particularidades da referenciação. Em relação a isso, Koch e Marcuschi (1998) expõem que todo referente é introduzido e retomado¹¹ no texto de alguma maneira, contudo essa retomada não necessariamente precisa se dar de modo correferencial. Visto que, uma retomada direta e explícita entre a anáfora e o antecedente pode suceder sem que haja modificações neste, pois é a anáfora não recategoriza o referente, como ocorre no exemplo 3. Nesses casos, os autores apontam que o contexto seria o grande responsável por estabelecer a compreensão. Afora isso, nesse trabalho, também é apontado o caráter não linear dos processos de referenciação, o que realçava ainda mais a proposta filiada a uma perspectiva sociocognitiva.

Indo além dessas discussões, um novo avanço no escopo teórico da referenciação foi a percepção de que os processos anafóricos poderiam ocorrer também de modo não correferencial¹². É, então, que se começa a discutir sobre anáforas indiretas. No contexto brasileiro, Marcuschi (2000, 2001) foi pioneiro ao defender uma ampliação das concepções já estabelecidas acerca das anáforas, ou seja, como os referentes são introduzidos e evoluem no plano textual. Essa nova maneira de encarar o fenômeno desestabiliza um quadro epistemológico já consolidado, através do qual a interpretação de um determinado referente não ocorre mediante a localização pontual de um outro objeto de discurso, mas dependerá, sobretudo, de elementos contextuais e cognitivos (Marcuschi, 2000).

Vale ressaltar que já nos trabalhos pioneiros sobre referenciação, como em Koch e Marcuschi (1998) já havia menção a esse fenômeno que se estabeleceria como anáfora indireta. Os autores tratavam, então, de uma retomada que poderia acontecer sem um antecedente

¹¹ As pesquisas mais recentes (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014; Cavalcante et al., 2020) mostram que o referente pode não evoluir no texto, ou seja, ser apenas introduzido.

¹² Cortez (2012) explica que até meados do início da década de 1990, anáfora era tratada a partir de um prisma formal, o que implica dizer que era tratada como um recurso pelo qual se faziam substituições. Devido a isso, essa perspectiva ficou conhecida como “substitutivo-tradicional”.

explícito no contexto. Nesse âmbito, estudos como o de Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2000, 2001) e Koch (2003) vão delimitando esse espaço nos estudos sobre a referencição. Sendo assim, Marcuschi (2001, p. 217) propõe que esse fenômeno trata de “uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referencição implícita.”

Nessa esteira de reflexão, Koch (2003, p. 107) explica que as anáforas indiretas “caracterizam-se pelo fato de não existir no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar *âncora*¹³.” Isso implica dizer que a compreensão dos referentes ocorre mediante a percepção/localização e o entendimento dessa “âncora”. Por essas razões, Marcuschi (2001) propõe uma divisão no conceito de anáfora: a anáfora direta é responsável pelos processos de retomada pontual no texto e a anáfora indireta por retomadas que não são correferenciais. Para melhor compreensão desse fenômeno, observemos o texto, do exemplo 4, a seguir:

Exemplo 4- Crônica da Escritora Chimamanda¹⁴

Crônica de um Grande Erro

A primeira vez que soube que existia rímel de cor azul foi através da minha tia Chinwe. Um sábado ela veio ver minha mãe, com as tranças cuidadosamente enroladas no pescoço, os bordados prateados de seu caftan reluzentes e os cílios de cor brilhante. Sobre sua pele escura, o efeito era espetacular. “Tia, seus cílios são azuis”, falei.

“Sim, querida. É rímel azul”, ela respondeu com um sorriso. Sempre estava sorrindo, com os olhos enrugados e os dentes muito brancos.

Eu gostava de quase todos os amigos da minha mãe – havia mulheres engraçadas, mulheres bondosas, mulheres inteligentes, e um homem de voz suave –, mas eu só podia ter dito algo assim para ela. [...] Toda vez que vinha visitar, eu me esgueirava para sala e ouvia a conversa entre ela e minha mãe. [...] Gostava de olhar para ela: pequena, graciosa e gordinha, com uma pele muito escura que fazia com que algumas pessoas pensassem que era de Gana ou da Gâmbia, ou de algum outro lugar, não da Nigéria, onde as mulheres bonitas tinham a pele azul. Em sua clínica, aplicava injeções com a maior doçura. Sempre que eu ficava doente com malária, meus pais me levavam a Enugu, onde ela morava, a uma hora de distância, porque sabiam que para que ficasse quieta e pudessem me medicar, só a tia Chinwe poderia me picar com a seringa. [...]

Fonte: Crônica de um grande erro – Chimamanda Ngozi Adichie. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/30/cultura/1448903356_819239.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

¹³ Importante frisar que tanto Koch (2003) quanto Marcuschi (2000, 2001) tecem explicações e adotam termos como “anáfora indireta” e “âncora” com base no trabalho de Schwarz (2000).

¹⁴ As partes destacadas dentro da crônica foram feitas pelo autor, para uma explicação posterior.

Podemos perceber que, por essa história girar em torno, sobretudo, da tia Chinwe vários objetos de discurso (por exemplo: ela; sua pele escura; sorrindo com os olhos; pequena, graciosa e gordinha) vão sendo construídos e retomados, fazendo com que o leitor conheça bem essa personagem. Nesse ambiente, alguns elementos vão fazer uma retomada de referentes já introduzidos, enquanto outros referentes surgem e se ancoram em outros existentes. Assim, o referente <tia Chinwe> é retomado por anáforas diretas no cotexto como em “ela” e “tia”. Tais referentes retomam de forma pontual <tia Chinwe>. Por outro lado, referentes como, por exemplo, <injeções> e <malária> se apoiam contextualmente no objeto de discurso “clínica”. Nesse caso, não se trata de uma anáfora direta, mas de uma anáfora indireta que retoma e se apoia em conhecimentos do interlocutor, na medida em que, se espera que ele entenda que injeção é um procedimento realizado em hospitais e clínicas médicas e que malária é uma doença que se trata e se cura também nesses espaços.

Posto assim, essas reflexões consolidam teoricamente os primeiros estudos sobre referenciação no Brasil. É preciso considerar também que muitos desses postulados vêm sendo retomados e ampliados nas pesquisas mais recentes. Dando continuidade, dessa forma, a um dos critérios analíticos mais relevante da LT, a referenciação.

2.3 Avanços nas pesquisas em referenciação

Há cerca de dez anos, o panorama nos estudos da referenciação começou a ganhar novas nuances. Nesse período, as pesquisas em LT já sentiam a necessidade de ampliar as reflexões iniciadas nos anos 80 e 90. Nesse contexto, o trabalho de Custódio Filho (2011) avança significativamente nas discussões sobre texto e referenciação ao enfatizar a importância de considerar elementos não verbais na construção dos referentes. O pesquisador destaca que, até então, as discussões indicavam que a referência não se construía apenas por meio de elementos linguísticos, mas havia poucos estudos que exploravam outras semioses no bojo das análises de texto em LT, no que concerne à investigação dos referentes. Por esse motivo, o autor criticou o que denominou de *verbocentrismo*, que seria essa prevalência de estudos do texto focados apenas na semiose verbal, em detrimento das demais formas de expressão.

Nessa conjectura, o objetivo central de Custódio Filho (2011) era demonstrar como se dava a construção da referência a partir de múltiplos fatores. Para isso, o autor utilizou um conto extenso e quatro episódios de uma série, ambos marcados pela peculiaridade de apresentarem uma quebra de expectativa no desfecho, tanto no texto verbal quanto no audiovisual. Nesse

prisma, o autor levanta algumas proposições fundamentais: i) todas as materialidades do texto devem ser levadas em consideração para a construção da referência (isto é, elementos verbais e não verbais); ii) a transformação de referentes pode se dar sem a menção explícita no cotexto e acontecem não apenas por meio de expressões referenciais; iii) a recategorização deve ser considerada como um fenômeno discursivo, por isso a evolução de referentes não ocorre de maneira linear no texto. Indubitavelmente, tais premissas encontram suas raízes em pesquisas anteriores¹⁵, especialmente, nos postulados iniciais sobre a referenciação, mas lançam luz sobre aspectos até então pouco explorados, como a análise de semioses não verbais na construção dos referentes.

Assim, Custódio Filho (2011) identifica duas grandes tendências, considerando as preocupações dadas ao fenômeno da referenciação, no cenário atual. Em relação à primeira tendência, o autor nos diz que ela trata “de que maneira os usos referenciais (expressões referenciais) elucidam/confirmam os postulados assumidos pela referenciação” (Custódio Filho, 2011, p. 126). Nesse sentido, o foco inicial dessas pesquisas eram a classificação e a observação de como os referentes estavam organizados no plano textual (texto analisado apenas como verbal, logo os referentes eram identificados preferencialmente por meio de expressões referenciais) para posteriormente se entenderem os aspectos sociocognitivos. Nesse panorama, poderíamos, por exemplo, situar os trabalhos desenvolvidos por Koch (2010[1989]) sobre a coesão textual e os trabalhos de Marcuschi (2000, 2001) acerca das anáforas indiretas.

Além dessas proposições, Custódio Filho (2011, p. 139) estabelece que a segunda tendência se dedica a problematizar e investigar “de que maneira os vários elementos de que participam da configuração textual (superfície linguística, aparato cognitivo, aspectos sócio-históricos e circunstanciais) são acionados para a construção de referentes”. Por essa ótica, tratar da referenciação consiste em considerar vários elementos de ordem extra-linguística que fazem parte desse processo. No rol de trabalhos com enfoque nesse viés, podemos alocar o próprio trabalho de Custódio Filho (2011), além de trabalhos citados por ele como (Costa, 2007; Ciulla e Silva, 2008) e mais recentemente a pesquisa de Matos (2018). É importante ressaltar, contudo, que o pesquisador não considera essas tendências como excludentes ou antagônicas, mas sim complementares.

Em consonância com essa nova maneira de olhar o texto, por meio da referenciação, alguns trabalhos posteriores ao de Custódio Filho (2011) também se destinaram a analisar a referenciação a partir de um prisma analítico mais amplo do que apenas o aparato lexical. Nessa

¹⁵ É possível observar em Koch e Marcuschi (1998); Marcuschi (2004); Costa (2007); Ciulla e Silva (2008).

direção, podemos situar, por exemplo, trabalhos como o de Ranieri (2015) que investiga a construção da referência, considerando aspectos como a gestualidade em práticas educacionais em turmas do ensino médio. Contribuem ainda com posturas assim, pesquisas como a de Teixeira (2016) que observa as estratégias de referenciação no gênero infográfico, relacionando-o a uma proposta didática. Para a autora, o componente imagético é crucial para a construção da coerência e progressão referencial.

Outra contribuição relevante é o trabalho de Silva (2016). A pesquisadora investigou a referenciação por um viés multimodal através de textos tipográficos cinéticos, ou seja, textos com imagens, cores, em geral, em movimento. Trata-se de um recurso que é produzido pelos aparatos tecnológicos. Ao analisar vídeos específicos, a autora constatou que a união dos elementos verbo-visuais é necessária para a produção de sentidos, para a argumentação e para a referenciação. Esses trabalhos destacam que, dependendo do interesse e objeto de pesquisa, outros elementos além do verbal, precisam ser considerados para uma compreensão completa da referenciação e análise do texto.

Nessa linha de pensamento, é preciso abandonar a concepção de que o objeto de discurso ou referente pode ser identificado apenas através da menção no cotexto por meio de expressões referenciais, como indicavam os trabalhos iniciais sobre a referenciação, uma vez que tal concepção está estritamente relacionada à análise verbal do texto. Nessa lógica, podemos entendê-los como entidades (seres, situações, objetos, etc.) que são instaurados no texto e que, por vezes, são retomados, fazendo, dessa forma, com que o texto progrida. Reforçando essa visão, Cavalcante e Martins (2020, p. 245) destacam que “os referentes podem se evidenciar nos textos por diferentes sistemas semióticos, não somente pelo meio linguístico das expressões referenciais.” Dessa forma, ampliam-se as possibilidades investigativas dentro desse campo científico, pois o texto não é tratado/investigado apenas através de suas formas linguísticas.

Sob esse enfoque, é crucial também considerar os processos de referenciação, ou seja, as categorias que indicam a existência da referenciação no texto. Nessa perspectiva, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) propõem que há três grandes processos referenciais: *a introdução referencial*, *a anáfora* e *a dêixis*. Em relação ao primeiro, trata-se da manifestação do referente no cotexto pela primeira vez, isto é, esse processo se dá quando o “objeto de discurso ‘estreia’ no texto de alguma maneira” (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014, p. 54). O segundo processo, amplamente discutido nos estudos sobre referenciação, é a anáfora, que envolve a retomada de referentes no texto. Pesquisas atuais atestam que a anáfora ocorre por meio de dois grandes tipos: anáfora direta e indireta, como discutido anteriormente.

Já a Dêixis, é um processo referencial que se caracteriza por estabelecer um vínculo

entre o enunciador com o tempo e o espaço onde os textos são produzidos. Como bem destacam Cavalcante e Martins (2020, p. 258), essa categoria “pressupõe a marcação do ponto de origem do locutor (instauração de uma *origo*), a partir da criação de um campo dêitico, ora introduzindo, ora retomando-os.” Portanto, a identificação de elementos como o tempo, o espaço e o sujeito que proferiu o enunciado são fundamentais para o reconhecimento dos dêiticos. Apesar de destacarmos isto, nossa pesquisa não se debruçará sobre este processo referencial, pois volta-se a investigar a evolução e modificação de referentes pela análise dos processos anafóricos e das recategorizações, o que é necessário dadas as características do nosso *corpus* de pesquisa.

Somada a essa discussão sobre a continuidade dos referentes no texto, é pertinente retomarmos novamente o debate sobre a noção de recategorização, central ao estudo da anáfora desde os primeiros trabalhos sobre a referenciação no Brasil. Embora a ideia geral desse fenômeno tenha sido mantida, tal como postularam inicialmente Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), o debate sobre esse fenômeno vem avançando nos últimos anos, no interior da LT brasileira.

Vale ressaltar que, para estes autores, a recategorização refere-se a um processo eminentemente linguístico-lexical e que ocorre através de elementos pontuais no texto. Avançando em relação a essa acepção, Cavalcante e Brito (2016, p. 119) assumem a ideia de que a “recategorização compõe a dinâmica natural de retomada anáfora, pela qual os referentes, ao mesmo tempo que se mantêm no texto por algum tipo de associação, também evoluem em diferentes proporções.” Nesse sentido, as autoras afirmam que é por meio de anáforas que a recategorização ocorre, destacando o aspecto da não linearidade, conforme já levantado por e Koch e Marcuschi (1998).

Em consonância com essas proposições, Lima (2017) enriquece ainda mais esse debate, ao argumentar em favor da recategorização em textos multissemióticos e cunhar o termo *recategorização imagética*. Dessa forma, entendendo que as reflexões em torno do fenômeno das recategorizações também precisavam ser revistas e ampliadas para estarem em simetria com os postulados atuais da LT, a autora assume que as recategorizações não são apenas ocorrências em textos verbais, mas sim uma manifestação textual-discursiva que pode acontecer também em textos que mesclam, de maneira destacada, mais de uma semiose. Levando-se em consideração tais aspectos, a recategorização está sendo compreendida como “uma transformação de traços dos referentes conforme as pistas deixadas no cotexto e o modo como elas interagem com aspectos sócio-históricos” (Cavalcante e Martins, 2020, p. 253). Para pensar as questões tratadas até aqui, observemos o texto abaixo.

Exemplo 5 - Tirinha sobre a Promessa



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 23 ago. 2022.

Nesta tirinha, são apresentados dois personagens principais, Hugo (personagem do primeiro quadrinho) e Muriel (personagem do último quadrinho) e um outro que é a Santa Edwiges, que é a santa protetora dos endividados. O tópico discursivo central dessa tirinha gira em torno de um compromisso, mais especificamente, de uma promessa que é assumida pelo personagem Hugo com a Santa Edwiges, mas que é quebrada. Nesse caso, o descumprimento da promessa se deve ao fato de Hugo não se sentir bem usando as roupas masculinas e então recorrer à personagem Muriel para dar vazão a sua necessidade de estar com roupas femininas e dentro do universo feminino. Para a interpretação desse texto, entendemos que os objetos de discurso não podem ser analisados sem que se considere sua manifestação no contexto por elementos imagéticos.

Nesse cenário da tirinha, destacamos a semiose imagética na construção dos referentes: i) <Hugo>, para o qual colaboram de forma direta: suas expressões faciais, postura corporal, adereções de cena, incluindo as roupas que veste e o destaque dado a cor vermelha e ii) <vermelho>. Como objeto de discurso, Hugo é introduzido na tirinha no primeiro quadrinho agradecendo de forma entusiasmada (com boca bem aberta e olhos compenetrados) à santa por ter conseguido quitar uma possível dívida (“saí do vermelho”).

Em seguida, no segundo quadrinho, há uma retomada anafórica do referente (anáfora direta), visto que há apenas uma manutenção ou continuidade do referente, sem que haja mudanças: Hugo reafirma o que havia prometido à santa, o que já estava implicitamente estabelecido no contexto da promessa, ainda que sejam novas informações para o leitor. Porém, no terceiro quadrinho, podemos observar que mudanças começam a ser operadas. O referente do personagem principal evolui de forma sutil, mas observável, o que pode ser notado através de sua insatisfação ao pegar com desprezo o par de sapatos e a calça, como evidencia sua

expressão facial e a postura curvada ao sentar-se na cama.

A semiose imagética, portanto, confere novos atributos ao referente, que contrastam com o entusiasmo do primeiro e segundo quadrinhos e revelam a impossibilidade de ele cumprir a promessa feita. Este terceiro quadrinho pode ser considerado a transição para o que vai ocorrer com o personagem no final, ao quebrar a expectativa do que vinha sendo sinalizado na narrativa. É assim que ao final da narrativa, Hugo se transforma em Muriel e adere ao vermelho, vestindo-se de mulher. Há aqui uma recategorização de referentes <Hugo> e <vermelho>. Trata-se aqui de uma recategorização imagética, conforme definiu Lima (2017).

Já a recategorização do objeto de discurso <vermelho> faz-se no contexto, embora o termo verbal não se altere. O referente é introduzido no primeiro quadrinho como uma figura de linguagem, a polissemia, ou seja, vermelho nesse primeiro momento não alude à cor, mas sim a uma expressão utilizada para indicar que alguém está numa situação financeira ruim, geralmente, com dívidas. Nesse caso, o vermelho está associado ao alívio do Hugo por conseguir quitar suas dívidas. Em contrapartida, quando é recategorizado, no último quadro, esse objeto de discurso aponta para a cor vermelha. Nesse momento, o vermelho está associado ao prazer, a alegria e ao bem estar de Hugo, agora Muriel em utilizar um vestido dessa cor.

No lastro dessas discussões, Matos (2018) impulsiona novas reflexões ao postular que a progressão referencial deve ser analisada como *redes referenciais*. Nesse sentido, a noção de redes referenciais busca fazer uma renovação no bojo dos estudos da referenciação, ou seja, a autora advoga em favor da noção de redes referenciais, pois para ela a noção de cadeias referenciais já não dava mais conta da análise de textos de forma satisfatória. Por essa nova ótica do fenômeno, podemos entender que

as *redes referenciais* são entrelaçamento de sentidos na construção de referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e se adaptam funcionalmente, aos modos de constituição dos textos. Desta forma, tais redes são formadas por nódulos referenciais, ativados pelo contexto, estabelecendo uma série de associações de várias naturezas, funcionando como *links*, ou modos de conexões entre os referentes, os quais são todos interligados na construção e manutenção da coerência. (MATOS, 2018, p. 169 – grifos da autora).

Com base nisso, é preciso fazer algumas considerações sobre a noção de redes. Primeiramente, é relevante compreender que a concepção de cadeias referenciais marcou um período longo e específico dos estudos em LT, especialmente, difundida pelos trabalhos da professora Ingedore Koch. A noção de redes referenciais ainda não é totalmente consensual entre os estudiosos da LT, mas tem ganhado espaço nos trabalhos sobre a referenciação, como

por exemplo, no trabalho de Silva (2021a).

Além disso, é fundamental destacar que a análise da progressão referencial pela concepção de redes possibilita uma análise mais ampla do que a abordagem de cadeias referenciais, porque a análise não se detém exclusivamente às formas linguísticas do texto, ou seja, as relações de retomada e recategorização que se revelam pela menção cotextual do referente. Como vimos na definição, trata-se de perceber que referentes mantêm uma relação entre si, como uma espécie de teia, em que cada fio se interliga de alguma maneira aos outros.

Diante disso, Cavalcante *et alii* (2020, p. 140) corroboram essa visão ao afirmar que é preciso “perceber que os referentes de um texto estabelecem relações uns com os outros, e essa relação promove a instauração de uma rede referencial cuja existência também responde pelo processo de construção de sentidos”. Em outras palavras, todos os referentes são mobilizados em prol da coerência, uma vez que a referenciação e a coerência são duas instâncias que andam juntas (Cavalcante, 2015). Além disso, discuti-se também nesse conceito em “modos de conexão entre os referentes” que a depender do gênero poderá variar. A exemplo disso, é a própria tese de Matos (2018) que analisa notas jornalísticas, ou seja, um gênero predominantemente verbal. Mas já o trabalho de Silva (2021a) mostra o quão útil a concepção de redes é para a análise de memes, isto é, textos verbo-imagéticos.

Devido a esses fatos, a noção de redes referenciais é muito necessária para a análise dos textos considerando sua natureza multissemiótica, pois eles não poderiam ser adequadamente analisados apenas pelo viés das cadeias referenciais cujo foco está centrado nos elementos linguísticos. Por essa razão, aderimos a abordagem que vem sendo discutida pelo grupo Protex¹⁶, a qual foi delineada na tese Matos (2018), sendo seguida por outros trabalhos do grupo (Cavalcante *et alii*, 2020; Oliveira, 2020). A noção de redes é relevante para o nosso trabalho, uma vez que uma parte do nosso *corpus* é constituída pelo gênero histórias em quadrinhos, ou seja, um gênero em que se mesclam mais de uma semiose para produção de sentidos. Para ilustrar melhor essa discussão, trazemos uma análise feita por Silva (2021a). Observemos abaixo, um dos memes que foi analisado pelo pesquisador.

Exemplo 6 - Teste de prevenção com milicianos

¹⁶ Grupo de pesquisa da UFC voltado para investigações a partir da ótica do texto.



Fonte: Silva (2021a)

Nesse excerto, Silva (2021a) assinala que o meme apresenta uma estrutura que alude aos testes de prevenção contra ataques de vírus em espaços cibernéticos, em que para acessar uma determinada página é preciso preencher corretamente as informações que são solicitadas. No caso específico desse meme, na parte superior, na qual se tem a faixa azul, informa que devem ser selecionados os milicianos, em seguida a composição é feita por pequenos quadradinhos onde se destacam o ex-presidente Jair Bolsonaro e os seus filhos. Sendo assim, é interessante atentar para o fato de que o meme foi construído no momento em que são descobertas diversas relações entre os filhos do ex-presidente e integrantes de grupos de milícias no Rio de Janeiro.

Silva (2021a) explica ainda que tem-se nesse caso um fenômeno que ao mesmo tempo recategoriza e encapsula os referentes que estão presentes no cotexto (Jair, Flávio, Eduardo e Carlos Bolsonaro) a partir da perspectiva de milicianos. Para pensar tais questões, o pesquisador faz uso da noção de redes referenciais, porque seria inviável estabelecer essas relações a partir da noção de cadeias. Desenvolvendo esse raciocínio, a partir da noção de redes referenciais, Silva (2021a) entende que há uma conexão entre os referentes que, em muitos casos, não se dá de modo pontual no cotexto.

No exemplo do meme, em nenhum momento é apontado linguisticamente que a família Bolsonaro é composta por milicianos, mas é possível inferir isso, devido à organização dos referentes, por meio de os elementos linguísticos, imagéticos e contextuais. Em razão disso, uma análise pelo viés das cadeias referenciais limitaria as possibilidades de investigação do pesquisador, pois, entre outros fatos, não seria possível considerar os elementos imagéticos. Na sequência das discussões, iniciamos o debate sobre as especificidades dos quadradinhos.

2.4 Conceitos e características das histórias em quadrinho

Indo além nas discussões deste trabalho, a partir daqui trataremos de forma mais detalhada o gênero história em quadrinhos (HQ). Observando que importa saber como esse gênero se configura, quais as suas principais características, onde surgiu e como se deu a sua evolução até os dias atuais, além de conhecer um pouco sobre o cenário brasileiro de produção de quadrinhos e alguns trabalhos que outrora realizaram análises, a partir do prisma da referenciação.

Nessa direção, começamos a entender esse gênero a partir do seu nome, que apresenta algumas variações aqui no Brasil e também em países no exterior. De fato, o nome mais convencional no nosso país é *história em quadrinhos* a partir do qual se deriva a abreviação HQ. Segundo García (2012), cada região do mundo desenvolveu uma maneira própria de denominar esse objeto. O autor cita, por exemplo, o caso de Portugal que se refere as HQs como *Banda desenhada*, cita ainda a Itália que se refere como *Bildgeschichte*, como também a França que atribui o nome de *Bande Dessinée*, além da Espanha que trata esse artefato como *Tebeo* em referência a uma revista que publicava essas histórias e também à América espanhola que chama de *Muñequitos*.

Pode-se dizer que dentre esses nomes, provavelmente, *Comics* seja o mais difundido. Conforme Iannone e Iannone (1994) esse é o termo empregado pelos falantes de Língua Inglesa e faz referência ao fato de, em alguns casos, por serem histórias que têm um apelo ao cômico e engraçado. No contexto anglófono, os autores ainda ressaltam o termo alternativo *Adventure Trips*, muito embora seja menos utilizado que o primeiro. Atrelado a esse debate, García (2012) advoga em favor do nome *Novela gráfica*, pois, para o pesquisador, é necessário se afastar da ideia que as HQs são gêneros voltados exclusivamente para o público infanto-juvenil. Há ainda o termo *Tiras* ou *Tirinhas* que são usados no Brasil. No tocante a essas expressões, Mendonça (2003, p. 214) afirma que “as tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético.” Como se pode observar há nomes distintos para um mesmo objeto que variam a depender do contexto e que apontam para as particularidades dessas narrativas.

Essas particularidades são responsáveis não somente pelas designações que são atribuídas às HQs, mas também pelas concepções que norteiam os conceitos em torno delas. Em geral, as definições apontam para as características mais nítidas, então é recorrente o emprego de termos como “narrativa”, “sequência”, “imagens/desenhos”, “texto verbal”, “humor”. Nessa linha de pensamento, Iannone e Iannone (1994, p. 21) definem as HQs como

“uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto”. Tal noção atenta para a sequencialidade do gênero que acontece dentro de quadros, nos quais são inseridos elementos verbais e imagéticos. Cabe ressaltar, contudo, que não adotamos essa visão empregada pelos autores em relação ao texto, dado que ela se distancia dos pressupostos mais atuais da LT brasileira (Cavalcante, *et al.*, 2019) que seguimos neste trabalho.

Em consonância com essas proposições, Mendonça (2003, p. 215) propõe a concepção de “HQ como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal.” Embora essa definição enfatize a sequencialidade do gênero e considere componentes importantes como “balões” e “legendas”, essa definição deixa de frisar o aspecto narrativo do gênero.

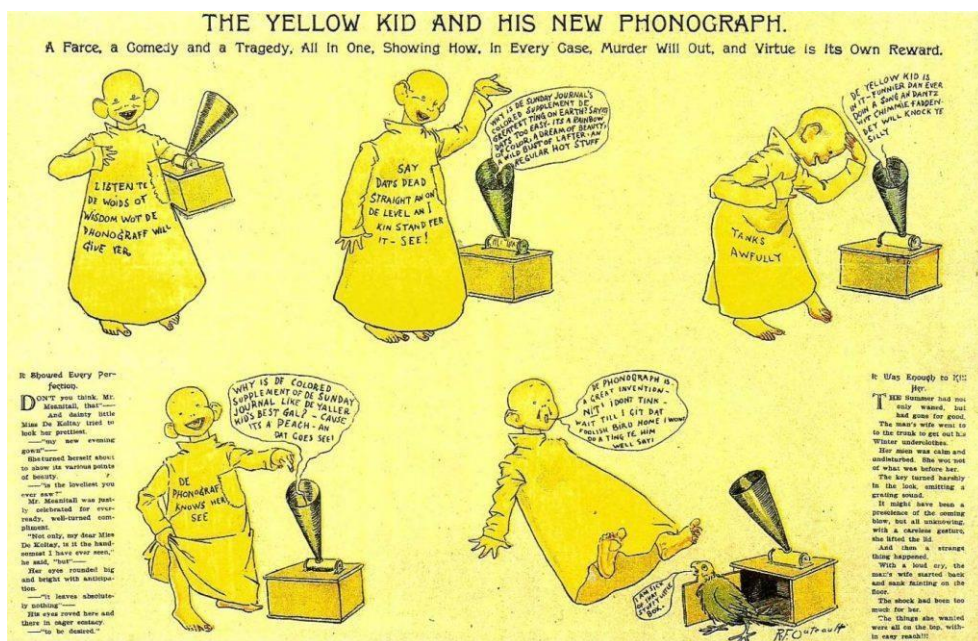
Em simetria com esses postulados, Vergueiro (2010, p. 31) estabelece que as HQs “constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro.” Essa definição ressalta o caráter narrativo e a integração das semioses, porém nos leva a pensar que cada uma dessas semioses não produz sentido de forma autossuficiente, como se houvesse uma dependência entre ambas para a produção efetiva de sentidos.

Desse modo, percebe-se que tentar definir um objeto é, de alguma forma, enquadrá-lo a partir de uma determinada ótica, selecionando os aspectos que se destacam a partir do que se pretende analisar. Tendo isso em mente e levando em consideração as definições expostas acima, podemos estabelecer que as HQs são um gênero narrativo e multissemiótico, em que se desenvolve uma história cuja organização ocorre pela mescla e integração de mais de uma semiose, sendo e composto, em geral, por quadros e balões que delimitam e evidenciam o desenrolar da narrativa. Via de regra, as demais concepções traçam uma linha muito tênue entre o que chamam de “texto” e “não texto”, sendo que texto é em geral considerado apenas através dos elementos verbais. Para nós que nos situamos no domínio da LT brasileira toda a composição textual dos quadrinhos é texto.

Após considerar essas peculiaridades e preceitos sobre as HQs, é essencial também aboerdar o surgimento e a evolução dos quadrinhos. Segundo Vergueiro (2010, p. 10), “a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em uma sólida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos.” Esse marco apontado pelo autor ocorreu em meados do final da segunda metade do século XIX. Vale ressaltar que não há um consenso absoluto

entre os pesquisadores (Iannone e Ianonne, 1994; Mendonça, 2003; Vergueiro, 2010; García, 2012), todavia, eles apontam as histórias de *Yellow Kid* (Criança Amarela) de Richard Felton Oltcault como percussoras desse gênero. Observemos abaixo um recorte dessas histórias.

Figura 1 - História de Yellow Kid



Fonte: <<https://nanquim.com.br/1895-yellow-kid/>>. Acesso em: 01 set. 2022.

Percebe-se nitidamente que há uma distinção, caso comparamos com os quadrinhos da atualidade, mas, como afirmam os pesquisadores, o autor e ilustrador Oltcault deu um passo à frente dos demais desenhistas e criadores da época ao inserir, além dos desenhos, elementos linguísticos no cenário. Nesse sentido, *Yellow Kid* nasce no contexto norte-americano, mais especificamente, em Nova York, em publicações aos domingos que aconteciam em jornais. Os pesquisadores destacam que essas histórias começaram a ser publicadas no início da década de 1880, mas somente em 1886 é que começaram a ser publicadas em cores, o que permitiu ver com mais detalhes os traços específicos dos desenhos.

Devido ao sucesso dos quadrinhos que apareciam nos jornais aos domingos e à expansão dos desenhistas que trabalhavam no ambiente jornalístico, no início do século XX, os quadrinhos começam a ser publicados de forma semanal e em formato de tiras (Iannone e Ianonne, 1994; García, 2012). Os autores acrescentam que nesse período inicial o pioneirismo da tira diária foi impulsionado pelo trabalho de Clare Briggs (1875-1930) e seu personagem A. Piker Clerk, um homem fascinado por corridas de cavalos. Nesse momento, os quadrinhos ainda estavam se consolidando e nas obras de alguns desenhistas como Briggs ainda não se tinha a divisão feita por quadros e a presença estabelecida dos balões para representar as falas. Iannone

e Iannone (1994, p. 43) afirmam ainda que “Até então, somente jornais de grande circulação ou pertencentes a cadeias podiam manter equipes próprias de desenhistas e publicar séries exclusivas. Isso limitava os quadrinhos aos centros, como Nova Iorque e São Francisco.”

Já nas primeiras duas décadas do século XX, Vergueiro (2010) aponta que as temáticas começam a ser diversificadas e a tratar de assuntos distintos. Nesse contexto, García (2012, p. 81) assinala que *Bringing Up Father* é provavelmente a mais importante série de família. Criada por Georges McManus (1884-1954), relata as situações humorísticas derivadas das tentativas de integração na alta sociedade de uma família de novos ricos.” Observemos um recorte dessa série de quadrinhos,

Figura 2- Recorte de *Bringing Up Father*



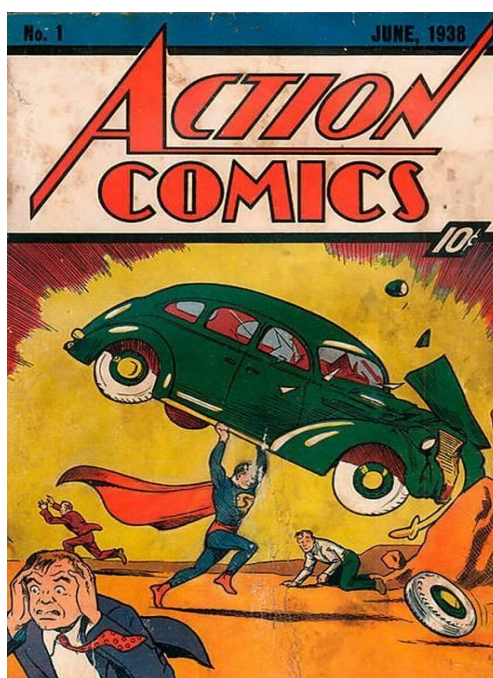
Fonte: <www.weeklystorybook.com/>. Acesso em: 08 set. 2022.

Posteriormente a esse período, em meados do final da década de 1920 e início da década seguinte, o panorama da produção e venda de quadrinhos sofre uma nova mudança. Vergueiro (2010) aponta que foi nessa época que os personagens começaram a ganhar características mais naturalistas, ou seja, ganharam fisionomias mais parecidas com os seres humanos. Outra guinada que essa esfera sofre, é o surgimento das primeiras revistas de quadrinhos (*comic books*, gibis), momento em que as HQs ganharam um novo suporte de veiculação, haja vista que até então as publicações eram feitas em jornais. Em relação a esse avanço,

O comic book será um passo decisivo na evolução dos quadrinhos, pois permitirá que se desliguem da imprensa geral e humorística e alcancem uma autonomia como meio, além de ser um suporte onde terão espaço finalmente, as histórias de longa extensão, ou pelo menos extensão superior a uma página [...] o comic book tal como o conhecemos hoje em dia começa a ser gestado em 1933 (GARCÍA, 2012, p. 112-113).

Essa alteração nas HQs é um fator importante também, porque desvincula as narrativas dos jornais, além de permitir com que a produção dessas revistas atingisse novos públicos. Somado a essas duas condições, personagens com características mais humanas e um suporte próprio de veiculação, Iannone e Iannone (1994) apontam o surgimento dos primeiros super-heróis das HQs. Os autores indicam como marco disso, a publicação da primeira revista de quadrinhos do Super-Homem (*Superman*) dos quadrinistas Jerry Siegel e Joe Schuster, ocorrida em 1938. Vejamos, abaixo, a capa dessa primeira edição.

Figura 3- Revista de quadrinhos do Superman



Fonte: <<https://extra.globo.com/noticias/mundo/americano-encontra-valiosa-primeira-edicao-de-quadrinhos-do-super-homem-dentro-de-parede-8487191.html>>. Acesso em: 09 set. 2022.

Adiante nesse breve percurso histórico, Vergueiro (2010) expõe que a segunda guerra mundial, que teve seu início próximo da década de quarenta do século passado, contribuiu ainda mais para propagar a popularidade das histórias de super-heróis. Nessas narrativas, os super-heróis representavam uma força do bem em batalhas contra inimigos que simbolizavam as forças do mal. O pesquisador sinaliza ainda que nesse período bélico surgiram novos gêneros, como as HQs com narrativas de terror e suspense. Nessa conjectura, Iannone e Iannone (1994)

ressaltam que, no final dessa década, após esse momento conturbado de guerra, destacam-se as histórias de Walt Kelly com o personagem Pogo que era um gambá que passava por uma série de aventuras no pântano de Okefenokee, no sudeste dos Estados Unidos. Essas HQs foram publicadas até o início da década de setenta.

Dito isso, podemos apontar que na década de 1960, o mundo passava por várias transformações, especialmente, no que tange aos direitos femininos e aos movimentos de contra cultura promovidos, sobretudo, pelos jovens. García (2012, p. 177) corrobora que “O eco da revolução juvenil dos anos 1960 chegou a todo mundo em maior e menor grau e com diferentes matizes de politização.” Esse impacto também foi sentido nas HQs que passaram a abordar tais temas. Nesse cenário, Iannone e Iannone (1994) chamam atenção para o fato de que, apesar da supremacia na produção de HQs estadunidenses, merecem destaque também as obras de quadrinistas como o argentino Quino, com a sua mais influente personagem, Mafalda. À vista disso, a seguir, trazemos uma tirinha da personagem:

Figura 4- Tirinha da Mafalda



Fonte: <<http://espanolyohablo.blogspot.com/2013/07/tiritas-de-mafalda.html>>. Acesso em: 10 set. 2022.

A popularidade das tirinhas da Mafalda se deve, principalmente, por ser tratar de uma personagem infantil e feminina que desenvolve vários questionamentos sobre os fatos do mundo. Devido a sua popularidade, essas tirinhas foram publicadas da metade da década de 1960 até a metade da década seguinte, além de serem traduzidas para mais de 16 idiomas. Já nas décadas finais do século passado, García (2012) aponta que os quadrinhos apresentavam uma estética herdeira desses momentos de renovação cultural dos anos 60 e 70. Nesse contexto, o autor cita, por exemplo, a narrativa *Love and Rockets*, como HQs que fizeram sucesso durante esse período. Em seguida, realizamos apontamentos a respeito das principais produções e autores das HQs em nosso país.

2.5 Produção de HQs no Brasil: principais autores e obras

No panorama brasileiro, Gomes (2008) aponta que o início da produção de HQs acontece com *As Aventuras de Nhô Quim* do desenhista ítalo-brasileiro Angelo Agostini. De acordo com o pesquisador, a primeira publicação dessa série de quadrinhos ocorreu ainda no final da segunda metade do século XIX e, apesar de não ter muitas características semelhantes com as narrativas atuais, Gomes (2008) assinala que já havia um caráter sequencial de imagens dispostas em grandes quadros com legendas nas partes superiores e inferiores da página. Essas HQs contavam a estória de Nhô Quim, um homem caipira que se muda do interior para a cidade do Rio de Janeiro e passa por um processo de adaptação de costumes e valores.

Avançando um pouco mais nesse percurso, Iannone e Iannone (1994) consideram que a revista *O Tico-Tico* foi a primeira do mundo a apresentar narrativas completas, sendo um tipo de protótipo do que posteriormente conveniou-se chamar de gibis. Lançada em 1905 pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva, essa revista era voltada para o público infanto-juvenil e, conforme apontam Iannone e Iannone (1994), em seus primeiros anos, a revista apenas copiava os originais americanos, fazendo traduções. Logo após esse momento, é que desenhistas brasileiros começaram a trabalhar nessa revista que durou até o ano de 1956. Abaixo, trazemos um trecho de uma das publicações.

Figura 5- HQ da Revista O Tico-Tico

aos brasileiros alguns dos personagens das HQs norte-americanas, desempenhando um papel crucial na disseminação dessas produções no Brasil até meados da década de quarenta.

Nas décadas seguintes, ganham notoriedade os trabalhos de Maurício de Sousa e Ziraldo, que atualmente são considerados mestres para as novas gerações de quadrinistas. No que tange ao primeiro, Iannone e Iannone (1994) argumenta “Pode-se afirmar que é o mais bem-sucedido autor brasileiro de histórias de quadrinhos, com personagens internacionalmente conhecidos.” Além disso, algumas obras desse autor também foram adaptadas para o cinema e para a televisão. De modo geral, a produção artística de Maurício de Sousa foi, predominantemente, voltada para o público infanto-juvenil. Dentre as produções, podemos destacar a *Turma da Mônica*, consagrada como uma série de histórias em quadrinhos sobre crianças que começaram a ser publicadas no final da década de 1950, tendo como personagem principal a Mônica e personagens secundários como o Cebolinha, Cascão e Magali. Na figura 6, a seguir, exibimos uma tirinha dessa série.

Figura 6- Tirinha da Turma da Mônica



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/donasdarua/hqs.php>>. Acesso em: 11 set. 2022.

É necessário também considerar o trabalho de Ziraldo, um dos mais proeminentes quadrinistas e cartunistas. Conforme explica Gomes (2008), Ziraldo começou suas produções artísticas no início da década de 1960, na revista de quadrinhos *Pererê*, que tinha uma periodicidade mensal. As narrativas abordadas pelo desenhista tratavam, em geral, do folclore brasileiro, além de abordarem temas do cotidiano como a Guerra Fria e a Copa do Mundo de 1962. Apesar de ter ganhado bastante notoriedade e alcançado um público em todo o país, a revista durou apenas até 1964, fechando as portas alegando que não tinha lucro suficiente para dar continuidade aos projetos. Ziraldo, no entanto, não parou suas atividades de produção de quadrinhos e continuou por muitos anos. Destacam-se, nas suas produções, a série em quadrinhos *A Turma do Pererê* que tinha como personagem principal o Saci Pererê, e a série de histórias do *Menino Maluquinho*.

Na década de 1980, os quadrinhos já estavam consolidados na vida dos brasileiros por estarem presentes nos jornais ou em revistas/gibis e é, nesse contexto, que começam a despontar novos talentos na arte de produção de quadrinhos e charges. Iannone e Iannone (1994) citam o caso dos quadrinistas Angeli, Glauco e Laerte que já trabalhavam na produção de HQs e que se uniram formando um trio intitulado *Los Três Amigos*. Esse trio produziu algumas séries de quadrinhos com temática adulta e, logo receberam o reconhecimento que naquela época era medido pela venda expressiva das revistas que contavam essas narrativas. O trio, entretanto, se separou no final da década de 1980 e cada um voltou a seguir carreira solo no mundo das HQs.

Dentre esses três artistas, interessa-nos conhecer um pouco mais sobre a quadrinista e cartunista Laerte, uma vez que, este trabalho tem como *corpus* quadrinhos de sua vasta obra. Laerte Coutinho começou profissionalmente a trabalhar com desenho e quadrinhos ainda na década de 1970 e, na década seguinte, uniu-se a Glauco e Angeli, formando o trio *Los Três Amigos* através do qual ganhou uma grande projeção (GOMES, 2008).

Com isso, a cartunista passou por vários veículos de jornalismo conceituados no país, como as revistas *Veja* e *Isto é* e os jornais de grande circulação *O Estado de São Paulo* e a *Folha de São Paulo*. Alguns personagens conhecidos são *Piratas do Tietê*, *Overman*, *Suriá* e *Deus*. Já na segunda metade dos anos 2000, a artista passou por uma transição de gênero, o que impactou diretamente na sua produção. Não somente na criação de personagens LGBTQs, como é o caso do personagem Hugo que mudou de gênero e passou a ser uma personagem transexual chamada Muriel, mas também pelo cuidado na maneira de abordar tais temáticas em sua obra. Tendo isso em vista, observemos uma tirinha abaixo desse personagem,

Figura 7- O sonho de Hugo



Fonte: <<http://www.murieltotal.zip.net>>. Acesso em: 11 set. 2022.

Nessa tirinha, já é possível observar o período de transição do Hugo. Nessa fase, ele ainda continua tendo duas identidades de gênero, ou seja, em alguns momentos está vestido de Hugo e em outras ocasiões está vestido da personagem Muriel. Essa tirinha nos revela,

especialmente, pelos elementos verbais do segundo quadrinho, a insatisfação do Hugo em ter que se desmontar, e, no último quadrinho, o referente Muriel nos sonhos do Hugo expressando traços de felicidade por estar sendo ela mesma. A seguir, realizamos um levantamento de alguns trabalhos que tiveram o objetivo de analisar quadrinhos a partir do prisma teórico da referenciação.

2.6 Referenciação em quadrinhos: alguns trabalhos precedentes

No horizonte de investigações que abordaram a referenciação em quadrinhos, podemos citar como trabalho pioneiro a tese defendida por Ramos (2007). O pesquisador investigou a referenciação, enquanto uma estratégia textual, por meio da qual se podia observar os efeitos humorísticos presentes nas tiras cômicas e piadas selecionadas para análise. Nesse sentido, a pesquisa de Ramos (2007) guiou-se por um viés interdisciplinar, no qual foram relacionados proposições da LT, da análise da conversação, de estudos do gênero, além de estudos sobre a construção de sentido pela imagem, como é o caso de teorias da multimodalidade.

Na sequência, situamos nesse escopo de trabalhos, a investigação feita por Capistrano Júnior (2012). O pesquisador também analisou em seu trabalho tiras cômicas sob o olhar teórico da referenciação, em articulação teórica com a multimodalidade. O interesse de Capistrano Júnior (2012) voltou-se para a (re)construção de referentes em tiras do personagem *Gatão de Meia Idade* do quadrinista Miguel Paiva. Em um desdobramento dessa tese, o pesquisador publicou ainda um livro em 2017 em que expôs para o público em geral partes da pesquisa tratada no doutorado. Assim, em Capistrano Júnior (2017) o leitor pode ter acesso ao trabalho do pesquisador de forma mais concisa.

Juntamente a essas pesquisas, evidenciamos o trabalho de Felix (2012) que também analisou a referenciação em quadrinhos. Diferentemente das pesquisas anteriores, Felix (2012) enfocou nos processos referenciais dêiticos presentes nas histórias em quadrinhos. A pesquisadora observou a produção de sentidos dos advérbios espaciais na construção das HQs do personagem Asterix, o Gaulês dos autores René Goscinny e Albert Uderzo e nas HQs do personagem Tintim do quadrinista francês Hergé. Nesse contexto, Felix (2012) ainda relacionou os pressupostos da referenciação aos estudos da semiótica pierciana.

Apesar desses trabalhos abordarem os quadrinhos sob a ótica da referenciação, entendemos que a complexidade e riqueza do gênero ainda coloca questões para serem investigadas no que diz respeito aos parâmetros de textualidade, especialmente, quanto à

referenciação que constitui uma das bases teórico-analíticas de nossa pesquisa. Por essa razão, nosso estudo busca contribuir para essas discussões explorando questões ainda não tratadas que dizem respeito à construção do ponto de vista. Nenhum dos três trabalhos mencionados, relacionou a teoria da referenciação com a teoria do ponto de vista, tampouco, voltou-se a uma abordagem renovada da referenciação com a utilização da noção de redes referenciais como propomos em nosso trabalho.

Esta preocupação mostra a necessidade de se observar os quadrinhos a partir de um olhar renovado sobre as duas noções que abarcamos – referenciação e ponto de vista, especialmente, quando a preocupação se volta ao ensino de língua. É importante destacar também que esses trabalhos não tiveram uma preocupação em fazer uma conexão com a área de ensino, no âmbito de Língua Portuguesa, como realizamos em nossa pesquisa. A partir do próximo capítulo, abordaremos, primeiramente, a noção de ponto de vista e, na sequência, trataremos do ensino de língua, a fim de articular as noções chaves de nossa pesquisa (referenciação e ponto de vista) a um trabalho com a leitura focado em tirinhas.

3. PARTICULARIDADES DO PONTO DE VISTA E A RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA

Neste capítulo, promoveremos uma discussão em torno da teoria do ponto de vista e da relação que a nossa pesquisa mantém com a área de ensino de língua. Por essa razão, a discussão que realizamos no capítulo está estruturada em dois momentos. No primeiro momento, a discussão gira em torno da noção do ponto de vista e de algumas especificidades da teoria como, as noções de locutor/enunciador e o caráter argumentativo que está presente em todos os textos. Para tal, esta primeira parte está fundamentada nos postulados de Rabatel (2013, 2015 e 2016[2008]); Cortez (2011, 2013) e Cortez e Koch (2013).

No segundo momento da discussão, trataremos das questões voltadas para o ensino de língua. Inicialmente, começamos a discussão tratando da relação dos quadrinhos com o ensino, atentando para as particularidades a serem observadas no desenvolvimento de aulas com quadrinhos e os desafios enfrentados para se poder utilizar esse material em sala de aula. Em seguida, a discussão é fomentada a partir do conceito e das especificidades que envolvem o trabalho com a leitura. Por último, articulamos a referenciação e o ponto de vista ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, atentando tanto para as questões teóricas, quanto para as orientações que estão postas nos documentos oficiais. Sendo assim, essa parte do capítulo está fundamentada a partir dos princípios teóricos de Vergueiro (2010); Vergueiro e Ramos (2009); Menegassi (2010); Koch e Elias (2011[2006]); Vilela (2009); Marcuschi (2008); Santos e Teixeira (2017); Cavalcante (2015); BNCC (2018) e Currículo de Pernambuco (2021).

3.1 O ponto de vista: origem e especificidade

A discussão em torno do ponto de vista (PDV) surge no âmbito literário, no qual as preocupações giravam em torno da condução/gestão das informações das narrativas. Nesse cenário, Gerard Genette se destaca como um dos mais proeminentes teóricos da literatura responsáveis por teorizar sobre a narrativa, o narrador e como este poderia administrar as informações que aparecem na narrativa. Conforme discutido por Cortez (2011), a proposta estruturalista de Genette ganhou grande difusão no mundo, sendo conhecida como *focalização*¹⁷. Nequela época, os termos ponto de vista e focalização eram usados como sinônimos para se referir a essa atividade de gestão da narrativa pelo viés genettiano.

¹⁷ A discussão sobre a focalização proposta por Genette pode ser observada na livro *Figures III* publicado originalmente em 1972. No Brasil, é possível encontrar esse livro traduzido como *Figuras III* pela editora Estação Liberdade no ano de 2017.

Nesse contexto, Cortez (2011) sinaliza que essa proposta teórica estava arquitetada em três princípios, a saber: i) *Focalização interna* que seria a perspectiva gerida a partir da visão dos personagens; ii) *Focalização externa* que seria a narração sem intervenção do narrador e iii) *Focalização zero* que trata da gestão da narrativa a partir da ótica de um narrador onisciente. A falta de exatidão em alguns pontos dessa teoria, como por exemplo, na focalização zero, levou alguns autores a questionarem esse modelo teórico estabelecido. Um exemplo é o caso de Alain Rabatel que rompe com essa tradição ao propor a teoria do ponto de vista. Sobre isso, o autor pondera,

Se preferimos falar de PDV mais que de focalização é, por um lado, porque, na literatura científica, fala-se mais do ponto de vista, por outro, porque, fundamentalmente, há apenas uma relação muito afastada entre a noção de focalização narrativa e a utilização comum do conceito de focalização linguística, que corresponde à focalização de uma informação, nas abordagens comunicativas (RABATEL, 2016, p. 131).

Com isso, o autor manifesta seu descontentamento em relação à nomenclatura utilizada para abordar esse fenômeno, mas essa não é a única diferença entre a nova proposta teórica traçada por Rabatel e a abordagem genettiana. Cortez (2011, p. 32) atesta ainda que nessa última abordagem há uma simplificação, o que dificulta, por exemplo, “o que provém do narrador e o que provém do personagem, assim como a dificuldade de diagnosticar o tipo de focalização que caracteriza uma narrativa.” Em outras palavras, esses são alguns pontos levantados por Rabatel (2016[2008]) e discutidos por Cortez (2011) para promover uma ruptura com esses estudos, especialmente, por não se acreditar na neutralidade dos fatos narrados e propor uma nova maneira para se olhar para essas questões. Considerando esses aspectos, podemos dizer que

[...] a ideia de um relato “neutro”, “objetivo” ou “não focalizado”, e mesmo a noção de “focalização zero” não procede quanto à manifestação de subjetividades e de perspectivas que constituem e se (re)apresentam no discurso. Sempre haverá na narrativa (e nos diferentes gêneros do discurso) uma perspectiva que guia a interpretação e a referência, ou simplesmente um modo de contar os fatos, de apreendê-los e orientá-los argumentativamente (CORTEZ, 2011, p. 33).

Por essa razão, Rabatel (2015) defende que a sua teoria estaria num âmbito denominado *argumentação indireta*, ou seja, um domínio da argumentação que não se vale dos preceitos das teorias clássicas, como é o caso da retórica e da nova retórica. Isso realça ainda mais a complexidade do PDV, pois nos trabalhos iniciais o autor voltou-se para os textos literários e, posteriormente, ampliou seu escopo de investigação, expandido para outros textos e gêneros (jornalísticos, midiáticos, religiosos, etc.), assim, Rabatel (2016) mostra que há argumentação

em textos que não são prototipicamente tidos como argumentativos.

Dessa forma, não se trata mais de observar apenas as focalizações feitas pelo narrador e pelos personagens, mas sim de observar que condução do texto é feita por um narrador e que as escolhas feitas para “fazer-ver” a partir de uma determinada perspectiva não são neutras. Esse fazer-ver sempre vai se dar a partir da relação entre os enunciadores que aparecem de forma velada ou explícita no texto. Considerando esses aspectos, podemos dizer que “abordar o ponto de vista e dedicar-se ao estudo desta noção é debruçar-se sobre as diferentes vozes que (consoantes ou dissonantes) constroem e perspectivam os objetos de discurso” (Cortez, 2013, p. 293). Nesse sentido, reiteramos que na abordagem rabateliana do PDV, sempre haverá uma perspectiva que é responsável por dirigir a interpretação da narrativa e que a referenciação é um elemento essencial para a construção dos pontos de vista que norteiam os textos.

3.2 Ampliando o horizonte: conceitos basilares do ponto de vista

A ampliação da noção de PDV feita por Rabatel (2015, 2016) evidencia a complexidade e a dinamicidade desse fenômeno, uma vez que sua teoria estabelece um diálogo entre os estudos do campo da linguística e os estudos de base literária, sendo, portanto, uma teoria de caráter interdisciplinar. Nessa conjectura, as articulações teóricas feitas nessa perspectiva evidenciam a impossibilidade de o PDV ser apreendido em sua totalidade num quadro formal de estudos da língua. Por esse motivo, é que a abordagem rabateliana vai se alimentar de premissas de autores como Oswald Ducrot, Émile Benveniste, além do próprio Genette, como dissemos anteriormente, tanto para concordar em alguns pontos com esses teóricos, quanto para divergir também sobre alguns aspectos. Para tanto, é preciso entender o ponto de partida,

[...] a abordagem enunciativa do ponto de vista, em ruptura com a tipologia das focalizações de Genette, permite ultrapassar uma narratologia de essência estruturalista, ao articular abordagens linguísticas, estilísticas e literárias [...] Tal escolha teórica supõe ultrapassar a abordagem imanentista da narrativa para se apoiar em uma análise interacionista da narrativa [...] (RABATEL, 2016[2008], p. 15-16).

Considerando essas particularidades, podemos afirmar que a teoria do ponto de vista desenvolvida por Alain Rabatel é de base enunciativa e interacional, bem como é na tessitura textual, ou seja, é no texto onde são investigados os fenômenos do PDV. Nesse sentido, Rabatel (2015, 2016[2008]) argumenta que todo texto possui pelo menos um PDV. Cabe dizer aqui que Rabatel (2013, 2015, 2016[2008]) não vai teorizar propriamente sobre a enunciação, mas sobre a noção de ponto de vista que possui um caráter enunciativo e que é percebida/estudada a partir

do texto. Para uma reflexão mais aprofundada sobre esses postulados, observemos o exemplo 7 abaixo.

Exemplo 7- Trecho do Conto de Caio Fernando de Abreu

Retratos

Sábado:

Nunca havia reparado nele antes. Na verdade não tem nada que o diferencie dos demais. As mesmas roupas coloridas, os mesmos cabelos enormes, o mesmo ar sujo e drogado. Nunca os vira de perto como hoje. Da janela do apartamento eles pareciam formar uma única massa ao mesmo tempo colorida e incolor. Isso não me interessava. Nem me irritava. Mesmo assim cheguei a assinar uma circular dos moradores do prédio pedindo que eles se retirassem dali. Mas não aconteceu nada. [...] Creio que foi isso que me levou a descer até à praça hoje à tarde. Sim, deve ter sido. Não achei nada de estranho neles, nada daquilo que a circular dizia. Só estavam ali, de um jeito que não me ofendia. Um deles sorriu e me fez um retrato. Era como os outros, exatamente como os outros, a única coisa um pouco diferente era aquele colar com uma caveira. Todos usavam colar, mas nenhum com caveira. Uma pequena caveira. O retrato está bom. Não entendo nada de retratos, mas acho que está bom [...].

Fonte: O ovo apunhalado – Caio Fernando Abreu, p. 50, editora L&PM Pocket, 2018 [1975].

Nesse fragmento do conto *Retratos*, presente na obra *O Ovo Apunhalado* de Caio Fernando Abreu, é possível observar a construção feita pelo narrador-enunciador para tratar de um certo grupo de pessoas marginalizadas. O conto, dividido por dias da semana, permite inferir que se trata de pessoas de rua que sobrevivem fazendo arte. Nesse caso, destacamos a maneira como o narrador-enunciador representa essas pessoas. Fica evidente que diz respeito a indivíduos que ocupam espaços distintos na sociedade, enquanto o personagem que é narrador-enunciador ocupa uma posição mais elevada, pois está observando os fatos de dentro do seu apartamento, enquanto que os outros personagens que não têm voz e estão nas ruas. Também são expressos alguns preconceitos por meio de expressões linguísticas. Por não lhes ser autorizada a fala, a imagem que construímos dessas pessoas é guiada pelo narrador-enunciador, pois, as escolhas lexicais utilizadas para descrever esses moradores de rua, é feita por ele.

Tais aspectos levantados nessas breves considerações, confirmam alguns pontos que tratamos anteriormente, tal como a impossibilidade de se apreender o PDV a partir de princípios teóricos rígidos. Por tratar-se de uma teoria com foco no texto, naturalmente, princípios analíticos não serão os mesmos da gramática, o que é indício da complexidade desse objeto de investigação¹⁸. Somado a isso, podemos compreender que o ponto de vista não é uma questão de quem sabe ou de quem fala ou ainda uma questão de opinião, mas sim uma questão de fazer-

¹⁸ Marcuschi (2012[1983]) já discutia essa questão dentro do escopo da LT.

ver, ou seja, diz respeito à maneira como os objetos e entidades são representados no texto, por parte de uma instância que governa esses elementos e, por isso, necessariamente, conduz a uma orientação argumentativa (Rabatel, 2016[2008]); Cortez, 2011).

Em harmonia com essas proposições, podemos afirmar que o PDV decorre do “agenciamento de perspectivas que se manifestam no texto por procedimentos variados a depender do gênero, do estilo do autor, da visibilidade que se quer dar a um ou outro enunciador, a um ou outro ponto de vista, ou simplesmente: da orientação argumentativa” (Cortez, 2011, p. 39). Em outras palavras, é o gerenciamento de centros de perspectiva que está em jogo, por meio dos quais se opta por realçar ou atenuar algum aspecto do texto. Em razão disso, reiteramos que essa corrente teórica não se restringe aos textos narrativos, pois reconhece a diversidade dos gêneros e dos textos, além das questões concernentes ao estilo (das particularidades do autor).

Ao considerar o fato de que se trata de uma teoria de caráter enunciativo, um ponto central para essa discussão é a relação entre as instâncias enunciativas do PDV, que são o locutor e o enunciador. Nenhum PDV se dá por uma manifestação do eu-aqui-agora que fala por si só, mas sempre na relação entre os locutores e os enunciadore. Segundo Rabatel (2013, p. 44), “o locutor (L) é a instância que profere um enunciado (em suas dimensões fonéticas e fáticas ou estruturais) [...]. O Enunciador (E) está na origem do PDV.” Inspirando-se na distinção entre locutor e enunciador, preconizada por Oswald Ducrot (em sua obra de 1984), a teoria rabateliana do PDV segue essa distinção, com o propósito de investigar o uso sem focar na análise das estruturas linguísticas no nível exclusivamente sintagmático, da argumentação na língua.

Dessa forma, dizemos que o(s) locutor(es) é(são) a(s) instância(s) responsável(eis) por gerir e controlar as informações presentes no corpo do texto, no caso de um texto narrativo, por exemplo, essa figura fica a cargo do narrador, já o(s) enunciador(es) é(são) a(s) instância(s) com a(s) qual(is) o locutor dialoga, no caso, de um texto narrativo, por exemplo, essa figura fica a cargo dos personagens. Isso quer dizer que o enunciador, enquanto um elemento do texto, também é gerenciado pelo locutor. No caso dos enunciadore, eles podem se manifestar através dos enunciadore especialistas que são os sujeitos cuja proposição respalda algum fato ou informação ou enunciadore dóxicos que são, geralmente, entidades genéricas (por exemplo: a empresa, o grupo, os indivíduos etc.) que trazem em seus dizeres conhecimentos do senso comum que, normalmente, não tem um caráter científico e que é socialmente aceito pela sociedade (Cortez, 2011). Em vista disso, é através dessas duas instâncias (locutor e enunciador) que se pode perceber e apontar a construção do PDV, logo, elas sempre estarão presentes no

texto, contudo a questão é de que maneira.

Pensando nesse ponto, Rabatel (2013, 2015), aponta que a figura do locutor e do enunciador podem ser uma só. Isso ocorre quando essa instância assume o ato de dizer (sujeito dêitico) e ao mesmo tempo é um centro de perspectiva (sujeito modal). Quando isto ocorre, tem-se o que o autor chama de locutor/enunciador primeiro, que é representado graficamente como L1/E1. O uso das letras maiúsculas indica que L1/E1 é encarregado de gerir os pontos de vista no texto. As demais instâncias sendo apenas enunciadores são representados pelo “e” minúsculo acrescido do número 2 em diante. Caso estes enunciadores segundo sejam locutores em contexto anterior, porque uma fala sua é representada usa-se a representação locutor/enunciador segundo, assim indicado: l2/e2.

Frente a esse panorama esboçado, convém salientar que Rabatel (2016[2008], p.82) pondera que “todo locutor é enunciador, todo enunciador não é, necessariamente, locutor.” Tal fato nos mostra a flexibilidade dessa instância enunciativa, no caso, o locutor, pois ele pode, em seu dizer, apresentar muitas perspectivas, ou seja, representar diferentes PDVs. Tal ponto eleva a complexificação do PDV, visto que o locutor-enunciador primeiro, através dessa estratégia de articular vários PDVs pode mostrar muitas perspectivas de um ou de mais fatos. Observemos algumas tirinhas abaixo em que tecemos algumas considerações sobre o que foi debatido até aqui.

Figura 8 - A depilação do Hugo



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 04 out. 2022.

Nessa tirinha, é preciso considerar que Hugo está no início de uma transição de gênero, conhecendo as particularidades do universo feminino, como se observa no caso da depilação representada neste contexto. Destacamos o gerenciamento do PDV principal que se dá mediante a orquestração dos PDVs feita pelo narrador (locutor-enunciador primeiro – L1/E1) que utiliza os personagens, na condição, de enunciadores segundos (l2/e2 e l3/e3). Nesse sentido, os dois enunciadores são respectivamente Beth e Hugo e o PDV construído aponta

para a força que o Hugo tenta construir publicamente que é uma força não associada ao âmbito masculino, mas ao meio feminino, pois se trata de uma dor causada por uma atividade que é a depilação e que, por muitos anos, era associada quase que exclusivamente às mulheres, na nossa cultura ocidental.

Assim sendo, a tirinha mostra duas perspetivações sobre o fato dessa força que o Hugo tenta construir. No primeiro quadrinho, têm-se elementos linguísticos na fala da enunciativa Beth que apontam para isso e também as expressões faciais de tranquilidade na realização do procedimento da depilação do personagem Hugo. No segundo momento, os quadrinhos 3 e 4 mostram uma outra perspectiva desse fato. No quadrinho 3, tem-se o carro de Hugo se distanciando da cidade e a placa indica que a direção que segue é o deserto do Atacama que fica localizado no Chile e é conhecido por ser o deserto mais alto do mundo, o que se relaciona com o quadrinho seguinte onde o personagem Hugo já situado no deserto (evidencia-se isso pelos elementos semióticos que indicam um ambiente seco e cheio de pedras atrás do Hugo) aparece gritando de maneira desesperada.

É nesse último quadrinho em que se percebe que o Hugo é afetado pela depilação, mas publicamente não demonstra isso. Ainda com relação a essa tirinha, observamos como o locutor-narrador vai mobilizando os personagens, através de falas e também por meio dos elementos multisemióticos para ir construindo os PDVs. Então o locutor-narrador mobiliza a enunciativa-personagem Beth, cujo enunciado perspectiva uma maneira de fazer a depilação, ao passo que o personagem Hugo está em consonância com esse ponto de vista no primeiro quadrinho, mas desfaz essa perspectiva no último. Em outros termos, o enunciativador-personagem Hugo constrói um PDV onde se mostra forte e preparado para essa atividade de depilação publicamente como no primeiro quadrinho onde se tem a Beth e, no último, constrói um PDV dissonante dessa visão, pois mostra a sua fragilidade diante da atividade de depilação, sensibilidade essa que só pode ser demonstrada quando o personagem está sozinho.

A partir dessa discussão, podemos apontar que cada texto apresenta uma organização de narradores e enunciadores de forma particular. Para pensar isso, observaremos, agora, outra tirinha onde é possível perceber outra maneira de orquestração do PDV, pois aqui (figura 9 – a seguir) se tem apenas um locutor e um enunciativador, diferentemente da tirinha anterior. Igualmente a anterior, nessa também, o personagem-enunciativador Hugo se encontra no início de sua fase de transição de gênero e reconhecimento de situações e particularidades do universo feminino. Em relação ao tópico discursivo que norteia a tirinha, constatamos que se trata de um naufrágio em que Hugo consegue sobreviver, indo parar numa ilha deserta. Ditas essas considerações, vejamos a tirinha abaixo.

Figura 9 - Tirinha da Laerte sobre o Naufrágio



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 04 out. 2022.

Aqui, é possível verificar que a construção do PDV está associada à adequação do Hugo ao tipo de vestimenta feminina. Para tal, no segundo quadrinho, na fala do Hugo, tem-se a presença de um enunciador dóxico, trata-se de uma fala que seria comum a qualquer outro sujeito que estivesse nessa situação em que o Hugo se encontra, ao ter sobrevivido a um naufrágio. Há, contudo, uma quebra de expectativa com esse enunciador dóxico através do referente “sobrevivência básica”, pois socialmente se espera que a sobrevivência básica seja encontrar abrigo para se manter seguro e comida para poder se manter vivo. Para Hugo, a sobrevivência básica é procurar vestimentas que o façam se sentir bem consigo mesmo. Depois disso, é cogitado encontrar abrigo e comida, como é linguisticamente mencionado no quarto quadrinho.

Outro aspecto a ser realçado na discussão do PDV é o fato de a teoria ser considerada pelo próprio autor como uma forma indireta de argumentação (Rabatel, (2016[2008])). Essa era, na verdade, uma preocupação já nos trabalhos iniciais desenvolvidos por Rabatel¹⁹, em que se lançava um olhar para os textos que não apresentavam uma sequência predominantemente argumentativa, como é o caso dos textos literários. Nesse sentido, há um alargamento da concepção de ponto de vista. Uma vez que pela ótica rabateliana, esse elemento vai estar presente em todos os textos. Com base nisso, Rabatel (2015, p. 151) defende que é preciso “refletir sobre as situações em que se argumenta sem tomar a forma explícita da argumentação silogística, ali se argumenta sem parecer argumentar.” Em outras palavras, o interesse do pesquisador recai sobre um tipo de argumentação que não é a argumentação clássica em que se tem argumentos e proposições para defesa de uma tese, como estudado pela retórica e pela nova

¹⁹ Rabatel (2015), na entrevista realizada com Débora Massmann, fala sobre isso. Ademais, Rabatel (2015) comenta que é conhecido como um linguista do texto literário.

retórica.

Seguindo esse raciocínio, Rabatel (2015) propõe que a sua teoria se enquadra em um domínio que o autor chama de *argumentação indireta*, devido ao fato de ela não estar alocada nesse domínio das teorias clássicas. Nessa perspectiva, o pesquisador argumenta que “as formas indiretas de argumentação são todas tão legítimas a analisar quanto às formas diretas, explícitas” (Rabatel, 2015, p. 155). Como dissemos há pouco, os próprios trabalhos iniciais desenvolvidos pelo autor que tinham como *corpus* as narrativas literárias buscavam mostrar que havia argumentação nesses textos.

Trabalhos como os de Cortez (2003), cuja análise se deu através de crônicas também evidenciam essa argumentação indireta em textos que não são prototipicamente argumentativos, como em textos dissertativos, artigos de opinião, editoriais etc. Em vista disso, a teoria rabateliana defende que textos com um caráter argumentativo menos explícito também merecem ser analisados. Por esse ângulo, Rabatel (2016[2008], p. 40-41) reitera que esse tipo de argumentação pode ser visto em “todas as narrativas e não apenas nos textos literários, na medida em que são menos impositivos que a argumentação clássica, e, portanto, bastante persuasivos.”

Desse modo, o autor tenta abrir espaço para que outros tipos de texto e outras narrativas também sejam contempladas nesse domínio que ele chamou de “argumentação indireta”. Uma questão a ser realçada é que “narrativa” nessa visão não se restringe apenas ao gênero literário, mas é vista mais ampla como uma sequência de narrar acontecimentos. Diante disso, o teórico francês apregoa que por muito tempo a argumentação²⁰ e a narrativa foram colocadas em lugares opostos, porém essa articulação entre esses dois domínios pode ser frutífera para os estudos da linguagem. Pensando nisso, observemos a figura 10 a seguir.

Figura 10 - Tirinha sobre o Dia dos Pais



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 10 out. 2022.

²⁰ Para a teoria rabateliana, a análise da argumentação sempre se faz pelo PDV, ou seja, como o PDV orienta argumentativamente o texto.

Nessa tirinha, o tópico discursivo central é a celebração dos dia dos pais e tem como personagem principal e único Deus. Essa conclusão é alcançada através dos elementos linguísticos e imagéticos que compõem a tirinha (referente ao dia dos pais expresso verbalmente no balão de falas do quadrinho 1, em que o personagem aparece segurando presentes e experimentando alguns como nos quadrinhos 1, 2 e 3). Nesse caso, temos um L1/E1 que constrói uma visão positiva de paternidade nos três primeiros quadrinhos e, no último, há uma mudança, uma quebra de expectativa que nos faz refletir sobre como é ser filho de Deus, pois se fala no pedido de teste de DNA. Há nessa tirinha um PDV que guia argumentativamente esse texto, pois a maneira como ele é perspectivado pelo L1/E1 nos faz questionar como seria essa paternidade do personagem Deus.

É possível observar ainda, através da fala do personagem no segundo quadrinho, a representação de um PDV dóxico quando se diz “todo mundo é filho de Deus”, ou seja, trata-se de um dizer que é apregoadado pelo senso comum em nossa cultura. Outro elemento significativo na construção do PDV são as expressões faciais do personagem, especialmente, no primeiro quadrinho onde aparece sorridente e feliz, mas no último quadrinho aparece com expressão de dúvida e de inquietação. Isso se relaciona com a fala do quadrinho, pois é onde se encontra a quebra de expectativa da tirinha. Nesse sentido, poderíamos pensar em PDV principal para essa tirinha que põe em dúvida a construção da paternidade para os leitores. Em sintonia com a teoria, a maneira como os fatos são apresentados, como os referentes aparecem e são perspectivados evidenciam o caráter argumentativo da tirinha, porque contribuem para orientar a interpretação do leitor. Na sequência da discussão, trataremos de articular as noções de referenciação e ponto de vista.

3.3 Entrelaçando noções: referenciação e ponto de vista

Para a teoria rabateliana, o PDV pode ser percebido através de variados recursos, a saber, “seleção lexical, tempos verbais, operadores argumentativos, negação, nominalizações, recursos modalizadores, marcas de modalização autonímicas, formas do discurso reportado etc” (Cortez, 2011, p. 35). Evidentemente, cada uma dessas maneiras de se perceber e flagrar o PDV vai ser utilizada de acordo com os interesses do pesquisador. Rabatel (2016) destaca ainda a referenciação como um elemento crucial para a construção do PDV, ou seja, um recurso pelo qual também se pode apreender o PDV. O estudioso comunga com a visão dinâmica tal qual

foi estabelecida por Mondada e Dubois (2019[1995]), em relação à referenciação, mas ainda muito ligada à noção verbal. Isso fica evidente quando o autor explica que entende a referenciação como “escolhas de seleção, de combinação, de atualização do material linguístico” (Rabatel, 2016[2008, p.30).

Indo um pouco além, Rabatel (2016) postula que “A referenciação não é jamais neutra, mesmo quando os enunciadore avaliam, modalizam ou comentam o menos possível” (Rabatel, 2016[2008], p.104). Dessa maneira, o pesquisador refuta a visão de neutralidade, ao entender que o enunciador, ao escolher os referentes que irá compor o seu discurso, o faz de modo a atingir seu interlocutor. Em outras palavras, por se tratar de escolhas de referentes conscientes que são elaboradas no discurso, na interação com o outro, ainda que sejam escolhas sutis e modalizadas não são imparciais. Por esse prisma teórico, dizemos que o locutor-enunciador sempre perspectiva e modela os objetos, nesse caso, objetos de discurso em suas falas para que os interlocutores apreendam aquilo que o locutor-enunciador deseja mostrar e/ou realçar.

Como dissemos anteriormente, a referenciação pelo viés da LT brasileira diz respeito a um fenômeno complexo de produção de referentes, por meio do qual, se criam versões da realidade. De forma geral, dizemos que a referenciação no interior da LT é vista como uma categoria analítica e, por sua vez, para teoria enunciativa do PDV, a referenciação é considerada um mecanismo de apreensão do PDV (Rabatel, 2016[2008]; Cortez, 2011). Cada uma dessas perspectivas tem as suas particularidades e os seus interesses de investigação, logo, o tratamento dado à referenciação por cada uma delas não é o mesmo.

Para a teoria rabateliana, a referenciação está associada a ideia de escolhas de referentes e, portanto, muito ligada aos aspectos verbais do texto. Isso não implica dizer, contudo, que ambas as perspectivas deem um tratamento totalmente oposto ao fenômeno, pois como dissemos tanto no interior da LT, quanto para abordagem rabateliana, a referenciação é discutida a partir dos preceitos precursores de Mondada e Dubois (2019[1995]). Sendo assim, podemos perceber um diálogo fecundo presente na interface entre a teoria do PDV e a referenciação pela ótica da LT.

No contexto brasileiro, destacam-se os trabalhos de Cortez (2003, 2011, 2013) e Cortez e Koch (2013), que foram pioneiros ao estabelecerem uma conexão entre os postulados da teoria de Rabatel e os postulados da referenciação, tal qual era vista na LT brasileira. Nesses trabalhos, utilizou-se como *corpus* de investigação reportagens de revistas voltadas para o comportamento de homens e mulheres e também crônicas literárias, nos quais se observou como se dava a construção do PDV através de formas nominais. Orientada por esses princípios, Cortez (2013,p. 293) afirma que “um objeto de discurso é sempre perspectivado, sendo construído na cadeia

referencial²¹, porque é tecido no entrecruzamento de vozes veladas ou explícitas.” Pelo dito, verificamos que a autora realça a importância da referenciação para construção dessas vozes que são perspectivas que constroem o texto e, por meio das quais, emergem os PDVs.

Nessa esteira de reflexão, Cortez e Koch (2013) atestam a necessidade de se considerarem as formas nominais como elementos indispensáveis para a apreensão do PDV, pois o foco das pesquisadoras é um texto predominantemente verbal. Junto a isso, elas entendem que as formas nominais atuam diretamente na progressão referencial e é nessa tessitura textual (guiada pela noção de cadeias referenciais) que são evidenciados os PDVs consonantes e dissonantes que colaboram para perspectivação dos objetos. Com base nestes pressupostos, as autoras também entendem que não há neutralidade na seleção lexical, ou seja, os objetos de discurso que são mobilizados para a construção textual conduzem sempre um viés argumentativo da narrativa.

Condizente em certa medida com esses trabalhos, nossa pesquisa também relaciona as proposições da teoria rebateliana aos pressupostos da referenciação no âmbito da LT brasileira. Todavia, não podemos ser negligentes com o nosso objeto de investigação que são os quadrinhos e determo-nos apenas aos elementos linguísticos, pois isso não daria conta da complexidade desses materiais. Nos trabalhos realizados, por exemplo, por Cortez (2003, 2011 e 2013) e Cortez e Koch (2013) o foco de investigação foram os elementos verbais, visto que os objetos de análise exigiam esse direcionamento, além, obviamente, dessas pesquisas estarem inseridas num determinado contexto, onde as preocupações com os aspectos não verbais ainda não eram proeminentes.

Afora isso, realçamos que também não é uma preocupação dos trabalhos de Rabatel (2013, 2015, 2016) as particularidades com os elementos multissemióticos. Em suas pesquisas, o autor dá um tratamento privilegiado aos textos predominantemente verbais e, por isso, suas análises acabam recaindo sobre aspectos linguísticos. Isso fica evidente na definição de referenciação postulada por Rabatel (2016) que anteriormente apresentamos. Diante da nossa empreitada com essa pesquisa, precisaremos realizar um alargamento dessas considerações com o intuito de atingir nossos objetivos na análise de um gênero que mescla elementos tanto linguísticos, quanto imagéticos, evidenciando, assim, a natureza multissemiótica do gênero quadrinho/tirinha.

Nesse panorama, Ramos (2012), mesmo não adotando os postulados rebatelianos, já

²¹ Apesar de estarmos de acordo com a afirmação da autora, não adotamos a noção de cadeias referenciais neste trabalho, pois entendemos que tal abordagem limitaria as nossas possibilidades de análise. Como já afirmamos no capítulo anterior, nos filiamos à perspectiva de redes referenciais desenvolvida por Matos (2018).

reconhecia que uma análise de tiras pelo viés da referenciação não poderia deixar de considerar os aspectos multimodais que compõem o texto. Segundo o linguista, todos os elementos que compõem as tiras (verbal e não verbal) contribuem para a produção de sentidos e não podem ser negligenciados na análise, sob pena de não serem compreendidos de forma efetiva. Embora Ramos (2012) reconheça a viabilidade de uma análise assim pela ótica da LT brasileira, o autor tece algumas críticas ao arcabouço teórico da LT, ao afirmar que a disciplina precisa avançar um pouco mais, de modo, a ter um programa analítico que dê conta de diferentes gêneros. É preciso considerar que esse trabalho do pesquisador foi feito no início da década passada, onde estavam nascendo as primeiras pesquisas com esses interesses no escopo da LT, e no decorrer, dessa década a LT já deu passos significativos de modo a considerar outras semioses, além da verbal.

Nessa mesma direção, Capistrano Júnior (2017) assinala a necessidade de se atentar para os elementos multissemióticos presentes nos quadrinhos. Ressaltamos que esse pesquisador, assim como, o anterior também não estava preocupado com as questões do PDV, mas sim com o fenômeno da referenciação em quadrinhos e toda a sua complexidade. Em consonância com esses dois últimos pesquisadores, julgamos ser pertinente dar um tratamento similar ao nosso objeto de investigação que são as tirinhas/quadrinhos tanto pela perspectiva da referenciação, quanto pela abordagem do PDV rabateliano. No caso desse último, há uma complexificação, pois até onde sabemos não há trabalhos que considerem o PDV para além das formas linguísticas. Todavia, isso não impedirá de realizarmos essa tarefa, pois em nossa pesquisa o PDV será analisado considerando os elementos imagético-visuais que compõem o nosso *corpus* de investigação. Sob essa orientação, observemos um excerto abaixo e, em seguida, algumas reflexões.

Figura 11 - Tirinha sobre a parada



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 15 out. 2022.

Nessa tirinha, temos a personagem Muriel, da cartunista Laerte, em todos os quadrinhos, o que nos indica que a personagem já realizou sua transição de gênero. É preciso destacar o papel fundamental dos elementos imagéticos-visuais (cores, movimentos corporais e expressões faciais da personagem) na construção de sentidos. Um ponto interessante é o fato dos dois primeiros quadrinhos não apresentarem elementos de ordem linguística, o que só vai acontecer nos dois últimos. Nos dois primeiros, observamos a personagem Muriel em movimentos entusiasmados, mas a compreensão vem de fato no terceiro quadrinho quando emerge verbalmente o referente “parada”. É então que entendemos que a personagem está em movimentos, porque está na parada LGBT. Também é importante notar que há outro personagem ao fundo que funciona como um contraponto da Muriel.

Nesse sentido, nos dois primeiros quadrinhos, o objeto de discurso Muriel que também é visto como um l2/e2 vai marcando um PDV de alguém que se encontra alegre, festiva. Isso é perceptível pelos movimentos que nos permitem entender que a personagem está dançando, pela composição do “look” e também pelas cores vibrantes das vestimentas. Por outro lado, há o personagem coadjuvante ao fundo se encontra num tamanho menor ao ser comparado ao tamanho da Muriel, que é projetada na tirinha, como também apresenta menos cor que ela. Há também uma faixa cinza que separa os dois personagens, o que demarca esse contraponto entre os personagens.

No caso dos dois primeiros quadrinhos, mesmo sem semioses verbais, ainda assim é possível perceber e flagrar o PDV da personagem que se dá na relação em contraste com o l3/e3. Dessa forma, entrecruzamos conceitos da referenciação e do PDV para lançar um olhar sobre as tirinhas, considerando os elementos tanto verbais, quanto imagético-visuais que compõem esse gênero. A partir do próximo tópico, trataremos do trabalho que pode ser desenvolvido com os quadrinhos e tirinhas no âmbito escolar.

3.4 O Trabalho com quadrinhos na sala de aula

Vergueiro (2010) salienta que há algumas décadas percebeu-se a possibilidade de utilização dos quadrinhos em sala de aula. Nesse sentido, o pesquisador observa que os quadrinhos deixaram de ser vistos como um material de entretenimento e passaram a ser vistos como um material que possibilitaria a transmissão de conhecimentos. O autor afirma que desde a década de 1940 isso acontece e aponta as revistas americanas *True Comics*, *Real Life Comics*

e *Real Fact Comics* como as primeiras revistas em quadrinhos de caráter educacional. Vergueiro (2010) expõe ainda que, por se tratarem de revistas educacionais, as histórias contadas, em geral, tratavam de personagens famosos das histórias do Estados Unidos e também sobre fatos e eventos importantes que aconteceram na história desse país.

Entretanto, não demorou muito para que essa prática de inserção dos quadrinhos em sala de aula enfrentasse uma grande barreira. Visto que, de acordo com Vergueiro (2010), no final da década de 1940, foi criado um ambiente de desconfiança para as HQs, o que acabou por se estender também para os espaços educacionais. O teórico nos diz que foi nesse contexto que o médico e psiquiatra alemão Fredric Wertham encontrou espaço para fazer uma campanha contra a leitura de quadrinhos pelos jovens americanos, alegando que a leitura de HQs provocaria distúrbios nos jovens.

Os argumentos levantados pelo clínico eram feitos com base nos atendimentos que ele fazia com jovens que sofriam de problemas mentais e eram generalizados sem nenhum respaldo científico. Dessa forma, esse médico ganhou notoriedade ao publicar em revistas, artigos e jornais, além de participar de programas na televisão e no rádio, difundindo suas ideias e atingindo um público consideravelmente grande que aderiu a essa perspectiva proposta.

Devido a isso, as produções de HQs ficaram comprometidas, pois houve uma redução na compra desse material e, conseqüentemente, uma diminuição na fabricação, o que chegou a afetar até empresas já consolidadas. Vergueiro (2010) explica ainda que alguns editores de revistas montaram um grupo chamado *Association of Comics Magazine* para tentar diminuir o impacto dos efeitos negativos que foram gerados, através da produção de HQs que recebiam um selo de apropriado para leitura por jovens, porém a tentativa não foi suficiente para apaziguar a fúria de um setor moralista da sociedade americana naquela época. Vergueiro (2010) acrescenta também que o impacto negativo rompeu as barreiras norte-americanas e chegou a outros países como França, Alemanha, Itália e até mesmo o Brasil, muito embora com críticas menos agressivas do que aquelas que foram feitas nos EUA.

Como era de se esperar, depois desses fatos as HQs passaram a ocupar um lugar menor nas leituras realizadas por jovens e ficaram mais escassas na utilização em sala de aula. A respeito disso, Vergueiro (2010, p. 20) afirma que “a inclusão efetiva das histórias em quadrinhos didáticas começou de forma tímida.” O pesquisador situa, por exemplo, o caso de países europeus que só voltaram a utilizar as HQs em ambiente escolar na década de 1970. No caso do Brasil, Vergueiro (2010) aponta para o fato de que somente após uma avaliação feita pelo ministério da educação sobre a utilização de HQs em sala de aula é que houve a inserção dos quadrinhos na década de 1990. Essa inclusão se deu através dos livros didáticos que naquela

época começam também a incorporar novas linguagens.

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já contemplavam no documento de Língua Portuguesa a utilização de quadrinhos nas aulas de língua materna. No tocante a isso, Vergueiro e Ramos (2009) sinalizam que os PCNs tinham o interesse de trazer novas propostas e indicações para as práticas pedagógicas que já naquele momento precisavam passar por mudanças, para atender a evolução do mundo. Por essa razão, o documento oficial trazia a indicação de propostas de trabalho com variados gêneros, como por exemplo, o poema, a fábula, os anúncios, os quadrinhos etc. Por conseguinte, é que os quadrinhos começam a ganhar relevância de fato no ensino de língua materna aqui no Brasil.

Tendo isso em vista, na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que compõe os PCNs, Vergueiro e Ramos (2009, p. 11) expõem que há “três referências às histórias em quadrinhos como manifestação artística a ser trabalhada em sala de aula. Numa delas, cita a necessidade de fazer uma leitura aprofundada dos quadrinhos, de modo a perceber de forma detalhada os recursos visuais.” Com isso, percebemos que no documento já havia uma preocupação com o trabalho da leitura voltada para os quadrinhos e que essa leitura deveria ser aprofundada, pois deveriam ser considerados os elementos visuais e não somente os verbais. Os autores ressaltam ainda que a menção as HQs aparecem tanto no documento voltado para o ensino fundamental quanto no documento direcionado ao ensino médio, o que nos faz inferir que as HQs seriam para os PCNs um material relevante na construção do conhecimento, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem e que devido a sua diversificação poderia servir tanto no trabalho para o ensino fundamental quanto o médio.

Um aspecto a ser destacado é o fato de que revistas de quadrinhos são adquiridas pelo governo federal e destinadas às bibliotecas de escolas no Brasil. Conforme discutem Vergueiro e Ramos (2009), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) é um projeto criado em 1997 pelo governo como uma maneira de incentivar a leitura pelos jovens em ambientes escolares. Os pesquisadores informam que somente em 2006 é que ocorreu a primeira compra e distribuição de revistas em quadrinhos entre as obras selecionadas para serem direcionadas para as escolas. Concordamos com o que defendem Vergueiro e Ramos (2009, p. 40) ao postularem que “a inclusão dos quadrinhos no PNBE significa um avanço na maneira como a área de ensino os enxerga. Deixaram de ser uma leitura subversiva ou superficial para serem oficializados como política do governo.” Assim, fica evidente que foi uma iniciativa importante para promover o acesso dos estudantes a esse material e a esse tipo de leitura, conforme já indicado nos PCNs.

Seguindo esse raciocínio, os autores afirmam que inicialmente a quantidade dessas

revistas eram relativamente baixas, porém nos anos seguintes esse número aumentou. Vale lembrar que o recorte temporal de observação dessa pesquisa se deu entre os anos de 2006 e 2009. Durante esse período, houve a distribuição de revistas de histórias em quadrinhos para alunos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio seguindo alguns critérios, como por exemplo, a quantidade de alunos de cada escola. Os autores também destacam que variadas obras foram destinadas para as escolas, a saber: *A Turma do Xaxado* de Antônio Cedraz; *Mitos Gregos e Rei Artur* e *Os Cavaleiros da Távola Redonda* de Márcia Williams; *Os Lusíadas* em Quadrinhos de Fido Nesti; *O Menino Maluquinho* de Ziraldo; *Luluzinha* de Marge; *Suriá e Deus* de Laerte, entre outros. De forma categórica, Vergueiro e Ramos (2009) argumentam que os critérios para distribuição de livros e revistas em quadrinhos precisa ser revisto, a fim de ampliar cada vez mais o acesso desses materiais a alunos.

Nessa linha de reflexão, é preciso também citar a BNCC como o documento atual que define as diretrizes do ensino no país e que contém indicações sobre o uso de quadrinhos em sala de aula. Destarte, o documento do ensino médio da BNCC (2018) advoga que o estudante deve ter acesso a variados gêneros com o propósito de que ele possa se comunicar e transmitir suas ideias de forma adequada e sempre atreladas ao gênero mais adequado para isso. Em um dos segmentos de habilidades, a BNCC (2018) enfatiza que o estudante deve ser incentivado a produzir em colaboração com os outros estudantes gêneros que fazem parte da cultura juvenil como playlists, fanzines e quadrinhos.

A BNCC (2018, p. 97) afirma que o trabalho realizado em sala de aula deve permitir aos estudantes “construir o sentido de histórias em quadrinhos, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).” Em relação ao uso propriamente dito em sala de aula, Vergueiro (2010) sustenta a premissa de que não há limites ou imposições de forma rigorosa para a utilização das HQs nas aulas de língua portuguesa. Por esse viés, o autor pleiteia que as HQs podem ser usados para “introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como forma lúdica para tratamento de um tema árido” (Vergueiro, 2010, p. 26). Nessa mesma direção, Ramos (2010) preconiza que os quadrinhos são um material didático importante na transmissão de conhecimentos e também para gerar debate em torno de qualquer assunto que se pretenda desenvolver. Assim, é que os pesquisadores demonstram que há muitas possibilidades de explorar os quadrinhos em aulas de língua materna.

Apesar disso, Vergueiro (2010) pondera que há algumas particularidades a serem consideradas como o nível de ensino (pré-escolar, ensino fundamental e ensino médio) sobre o

qual o professor deve focar para produzir um trabalho efetivo junto aos alunos, ou seja, a seleção de quadrinhos deve estar alinhada com as características do ciclo dos alunos. No caso do ensino médio, que é o foco da nossa pesquisa, o autor atenta que essa fase é marcada pela construção de uma personalidade e que existe nos alunos um espírito crítico e questionador sobre os materiais que eles recebem e por isso o trabalho com os quadrinhos para essa fase não poderia deixar de atentar para esses aspectos. Assim, a seleção apropriada desses materiais é crucial para obter resultados profícuos. Expandindo a discussão até aqui apresentada, no tópico seguinte debateremos sobre a leitura de quadrinhos em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa.

3.5 A leitura para o trabalho com os quadrinhos

Nossa pesquisa possui um caráter pedagógico e, por esse motivo, está alinhada a um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa, que é a leitura. Dessa forma, a leitura será o fio condutor através do qual desenvolveremos a nossa proposta em sala de aula que articulará as noções de referenciação e de ponto de vista, por meio, da leitura das tirinhas. Com isso em mente, é fundamental que tratemos de algumas noções e aspectos sobre a leitura, a partir do viés textual-interacionista.

Segundo Menegassi (2010), o desenvolvimento das teorias que tratam das habilidades de leitura ocorreram com o avanço da Linguística. Dessa maneira, o pesquisador assinala que no decorrer do século XX as visões sobre a leitura eram influenciadas por um paradigma formal. Por esse prisma, a leitura era compreendida como “decodificação”²², ou seja, tratava-se de um processo em que o sujeito mostrava que seria capaz de codificar as informações presentes no papel. Na contramão das perspectivas que adotam essa visão, Menegassi (2010) declara que no final do século XX começaram a surgir teorias embasadas pelos preceitos do texto e do discurso que consideram que a leitura é muito mais complexa do que apenas identificar letras, juntar palavras e decodificar frases. Compartilhando desses preceitos, Koch e Elias (2011[2006]) advogam que a leitura é muito dinâmica e vai além da materialidade textual nesse processo de construção de sentidos. Assim, para as autoras,

²² Koch (2014), em *As Tramas do Texto*, aborda essa questão. A autora afirma que essa visão de leitura pressupõe uma concepção de língua como estrutura/código e que corresponde a um sujeito “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma “não consciência”. Nessa abordagem, a leitura é uma atividade que exige foco no texto, porque todas as informações necessárias para a compreensão estão no texto. Por isso, Koch (2014) denomina essa abordagem como “Leitura: foco no texto”

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2011[2006], p. 11).

Com base nisso, percebemos que, conforme denominam as pesquisadoras, estão envolvidos vários elementos que contribuem para que a leitura ocorra de modo efetivo e, principalmente, que não se trata de um processo linear. Próximo dessa visão, Menegassi (2010) defende que a leitura é, ao mesmo tempo, um processo *perceptivo* (identificação da materialidade textual) e *cognitivo* (informações mentais que o leitor já possui e utiliza para construção de sentidos). Dessa maneira, vamos percebendo que a leitura não se resume apenas a um processo no qual o sujeito vai em busca dos sentidos já prontos no texto, mas sim de um processo de interação entre o leitor, o texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Seguindo essa lógica, Koch e Elias (2011[2006]) também propõem que a leitura e a produção de sentidos são atividades guiadas por nossa bagagem sociocognitiva. Por essa razão, as autoras assumem dois pressupostos básicos: i) os conhecimentos prévios do leitor são essenciais na atividade de leitura e ii) no processo de construção de sentidos, o leitor pode chegar a variados sentidos, a depender do texto, e esses sentidos advêm dos conhecimentos que o leitor traz consigo e que não se limitam à materialidade textual. Diante disso, ao considerar o leitor e seus conhecimentos prévios, é preciso também considerar a singularidade desse leitor e dos seus conhecimentos, pois cada sujeito constrói uma bagagem de conhecimento própria. Tal fato implica em aceitar que haja uma pluralidade de construção de sentidos em torno do mesmo texto, isto é, os sentidos não estão predefinidos no texto.

Por esse viés, Koch e Elias (2011[2006]) salientam que o processamento da leitura ocorre por meio de estratégias e ativação de alguns conhecimentos de natureza sociocognitiva. Nesse âmbito, as autoras propõem: i) *Conhecimento Linguístico*: diz respeito aos conhecimentos que os sujeitos possuem em relação ao sistema da língua e como utilizá-los; ii) *Conhecimento Enciclopédico*: trata-se dos conhecimentos que os sujeitos vão acumulando ao longo da vida por meio das experiências pessoais, ou seja, os conhecimentos de mundo; iii) *Conhecimento Textual*: refere-se aos conhecimentos sobre as práticas de linguagem que se manifestam através dos textos, como, por exemplo, a organização, estilo, função e suporte de veiculação; iv) *Conhecimentos Interacionais*: abrange os saberes que o sujeito possui sobre como interagir com e por meio das práticas de linguagem. Para tanto, observemos a tirinha abaixo e, em seguida, algumas reflexões.

Figura 12 - Tirinha sobre a Cultura Maia



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 03 ago. 2022.

A compreensão total dessa tirinha está condicionada a alguns saberes que precisam ser acionados no momento da leitura. Caso isso não aconteça, ainda assim poderá haver a leitura e interpretação, mas alguns pontos deixarão de ser incluídos na compreensão. Primeiramente, é preciso considerar a importância dos conhecimentos linguísticos, textual e enciclopédico para viabilizar a compreensão no processo de leitura. Igualmente, contribuem para compreensão os conhecimentos relativos ao gênero e aos, conhecimentos de mundo que cada sujeito vai construindo, a partir das experiências individuais. Nesse caso, facilitaria a compreensão do sujeito leitor se dentro esses conhecimentos de mundo, ele soubesse que o personagem Hugo está no período de transição de gênero e, portanto, fazendo descobertas sobre a feminilidade, bem como o tópico discursivo que predominante na tirinha que nessa tirinha está relacionado à cultura dos povos indígenas e pré-colombianos Maias.

Posto isso, a narrativa está centrada no encontro de Hugo com um personagem que se assemelha a um indivíduo da cultura maia, como parece evidenciar os adereços e a vestimenta que o personagem usa. A parte verbal presente nos balões também contribui para o entendimento que a cultura maia é o ponto central através do qual se desenrola essa narrativa. Assim, no primeiro balão o enunciado “segundo os maias, em 21 de dezembro de 2012, o homem deixará de existir”, faz referência não ao ser humano ou a humanidade, mas sim ao homem, sujeito do sexo masculino.

Há aqui uma analogia posta entre o primeiro e o segundo quadrinho, pois esse sujeito do sexo masculino, que é representado por um personagem no segundo quadrinho, exprime toda a masculinidade que não existe no Hugo, ou seja, é como se o enunciado do balão que traz um fato sobre o calendário maia apontasse para esse tipo de sujeito. No último quadrinho, há um brinde e uma saudação por meio de uma evocação ao referente “Itzamná” que é a mais importante divindade da cultura maia. Em outras palavras, é como se o brinde validasse o fato

de sujeitos masculinos ou com trejeitos que exprimissem essa masculinidade fossem deixar de existir. Assim, Hugo apresenta feições de tranquilidade no último quadrinho, já que isso não acontecerá com ele. Como se pode observar, a interpretação dependeu da relação/interação entre a materialidade textual e outros conhecimentos e informações. Por isso que Menegassi (2010) aponta que o leitor realiza um trabalho ativo de interpretação de textos, pois não se trata apenas de reproduzir na leitura o que está na tessitura textual.

Nesse mesma direção, Antunes (2003) também argumenta contra uma proposta de leitura decodificante, a qual a autora chama de *mecânica*, ou seja, um processo individualizado centrado na decodificação das informações presentes na superfície textual. De encontro a essa postura, a pesquisadora descreve como ela se configura:

[...] uma atividade de leitura nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita; uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois parece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais [...] uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futura “cobranças” [...] uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície textual [...] (ANTUNES, 2003, p. 27-28).

Com isso, a autora vai explicitando que não se trata de um caso particular, mas sim de uma prática recorrente nas aulas de Língua Portuguesa e o quanto essas práticas impactam de forma negativa o aprendizado dos estudantes, impedindo que haja um avanço na aprendizagem. Menegassi (2010), em acordo com isso, afirma que em muitas escolas, a leitura é trabalhada como a decodificação de signos linguísticos. O autor advoga em favor de que haja uma averiguação ou sondagem por parte do docente em relação ao conhecimento prévio dos alunos sobre o que será abordado na leitura, pois para ele essa é uma forma de considerar os conhecimentos que os estudantes já possuem, assim como não impor uma interpretação única ou a interpretação “mais correta”. Essa atitude contribui para estimular os alunos a quererem participar da leitura.

Em consonância com os postulados de Koch e Elias (2011[2006]) e Menegassi (2010), Antunes (2003) também defende que a leitura é uma atividade que pressupõe uma interação entre o sujeito leitor, o texto e os conhecimentos prévios e contextuais. Em outros termos, desconsiderar isso é tornar a leitura uma atividade programada e sem sentido para o aluno. A pesquisadora afirma que a leitura, por esse viés, que considera o sujeito leitor, o texto e os conhecimentos prévios e contextuais, favorece o aprendizado dos alunos em três pontos: i) *Ampliação do repertório de informação*: trata-se dos novos conhecimentos gerais que o leitor

vai adquirindo com a prática da leitura; ii) *Experiência gratuita do prazer estético*: refere-se à leitura que é realizada por deleite e “sem cobrança, sem a procura de qualquer prestação de contas posterior” (Antunes, 2003, p. 71); iii) *Apreensão de vocabulário específico*: diz respeito à ampliação de vocabulário presente em determinados gêneros. Em vista disso, percebemos que se trabalhada de forma não mecânica, a leitura pode agregar muitos conhecimentos.

No que tange à leitura de quadrinhos, Vilela (2009) reconhece que, apesar dos quadrinhos serem um instrumento de aprendizagem eficaz no ensino, a intervenção do professor nos momentos adequados é indispensável, especialmente durante a leitura. Isso se deve pelo fato de que a leitura de quadrinhos pode exigir, por exemplo, conhecimentos que os alunos ainda não dispõem ou simplesmente para orientar os estudantes para algum ponto das HQs que tenha passado despercebido e que é importante para a compreensão. Em relação aos procedimentos que podem ser aplicados em sala de aula para o trabalho com as HQs, o autor indica que,

A leitura compartilhada de quadrinhos na sala de aula pode ser uma forma de abrir “uma janela para o mundo”, despertar o interesse dos alunos para coisas novas. Conseguindo isso, estaremos cumprindo uma das principais funções da escola [...] ampliar a bagagem cultural dos estudantes e democratizar o acesso ao patrimônio cultural e científico da humanidade (ou pelo menos a uma significativa parte dele) (VILELA, 2009, p. 79).

Como se pode observar, o pesquisador adota uma proposta de ensino através da qual acredita que pode engajar toda a turma na leitura dos quadrinhos. Dessa forma, com a leitura compartilhada, os alunos podem apontar dúvidas, ideias e/ou sugestões que também são as mesmas de outros membros da classe e, assim, socializar com todos. Vilela (2009) expõe ainda que uma estratégia de leitura compartilhada é deixar metade da turma encarregada de ler uma determinada parte dos quadrinhos e outra metade da turma ler a parte restante. Em relação aos benefícios dessa aplicação, Vilela (2009, p. 83) exprime que “é uma forma de garantir que todos estejam de fato acompanhando a história apresentada e permite ao professor ajudar certos alunos a superar dificuldades de leitura.” Destarte, percebemos que é uma proposta que pode ser útil no trabalho com a leitura de HQs, mas que além dos pontos levantados pelo autor, é importante também considerar o nível de habilidade de leitura da turma para evitar discrepâncias de dificuldade na aplicação da proposta.

3.6 O trabalho com a referência e o ponto de vista em aulas de Língua Portuguesa

Atualmente, é consensual que as práticas de ensino de língua materna devem ocorrer por meio de textos (Marcuschi, 2008; Cavalcante, 2015; Santos e Teixeira, 2017). Isso está bem consolidado nos documentos curriculares para o ensino, como exemplificado pela BNCC (2018, p. 67) que orienta a prática pedagógica em aulas de Língua Portuguesa a partir da “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção”. Algum tempo atrás, as discussões já apontavam para esse direcionamento. Marcuschi (2008), por exemplo, é enfático ao defender que as práticas de ensino não devem se limitar a *unidades isoladas*, como frases retiradas de contexto, que servem apenas para observar um determinado aspecto gramatical. Nesse cenário, Santos e Teixeira (2017) especificam que essa mudança de paradigma no ensino de língua, deixando decentralizar nos aspectos gramaticais e voltando-se para o texto, ocorreu nas últimas décadas do século XX, com o avanço das teorias sobre o texto.

Tanto Marcuschi (2008) quanto Santos e Teixeira (2017) apontam os PCNs como o primeiro documento norteador para o ensino no Brasil, em que se observam as contribuições dadas pela LT para o trabalho com a língua em sala de aula realizado por textos através de gêneros variados. As autoras advertem ainda que é sempre necessário que o profissional docente tenha contato com as atualizações teóricas da área para não correr o risco de utilizá-lo como pretexto para outras finalidades. Nesse paradigma teórico, tomar o texto como unidade para o ensino é fundamental, mas também é necessário conhecer as especificidades dessa corrente teórica. Novamente, tanto Marcuschi (2008) quanto Santos e Teixeira (2017) indicam alguns critérios analíticos que podem guiar a prática docente no trabalho com textos, como, por exemplo: a organização tópica, a modalização e a referenciação.

Em relação a essa última categoria, Marcuschi (2008, p. 139) sinaliza que “a questão referencial é central tanto na produção textual como na compreensão.” Observa-se, portanto, que a referenciação, abordada pelo autor como “questão referencial”, é um elemento importante que contribui nas produções escritas, na leitura e ainda é um ponto essencial quando se trata da coerência nos textos produzidos pelos estudantes. Em virtude dessa relevância, é que alguns pesquisadores como Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014); Cavalcante (2015) e Santos e Teixeira (2017) vão defender explicitamente que a referenciação deve fazer parte do ensino de língua materna.

Numa visão mais restrita do texto, Santos e Teixeira (2017, p. 434) destacam que a referenciação “é um conceito atrelado à progressão textual, pois as estratégias referenciais ajudam na construção dos objetos de discurso, colaborando para os efeitos de sentido, as retomadas e as antecipações de partes do texto.” Neste contexto, as autoras debatem a

referenciação sob a ótica textual, focando principalmente no texto eminentemente verbal. Isso fica evidente, pois as pesquisadoras abordam “retomadas e antecipações”, fenômenos que são predominantemente nos textos verbais.

É importante destacar, no entanto, que a referenciação não se resume exclusivamente ao processo de substituição. Indo além disso, é um processo discursivo, por meio do qual vão ocorrendo as conexões entre as partes do texto, o que muitas vezes faz com que o fenômeno seja visto e/ou trabalhado em sala de aula como apenas um recurso coesivo (Santos e Teixeira, 2017). A questão relevante não é simplesmente o fato de a referenciação ser trabalhada em textos predominantemente verbais, pois isso é necessário e incontestável. O ponto crucial é que categoria analítica muitas vezes é percebida e ensinada em sala de aula de maneira menos discursiva e mais formal, desatualizada em relação aos avanços das pesquisas e às diretrizes dos documentos curriculares para o ensino.

Nesse sentido, Santos e Colamarco (2014) enfatizam que a referenciação é um elemento central numa proposta de trabalho com a leitura. No entanto, é crucial considerar que esse trabalho das autoras foi realizado há quase dez anos, o que demanda uma avaliação cuidadosa e crítica. Para as pesquisadoras, a compreensão do texto está intimamente ligada a percepção da conexão entre as suas partes, como é exposto em “durante a leitura, para a compreensão do texto, é importante perceber a *cadeia referencial* construída” (Santos e Colamarco, 2014, p. 47 – grifo nosso).

Assim, verificamos que as autoras adotaram uma abordagem da referenciação que considera as conexões entre as partes do texto como uma cadeia. Como discutimos, anteriormente, as pesquisas, nesse âmbito têm avançado e, atualmente, há uma defesa da existência de redes referenciais como propõe Matos (2018). Dessa forma, concordamos com o que dizem Santos e Colamarco (2014) acima, mas fazendo um pequeno deslocamento teórico que é mais compatível com a nossa pesquisa. Por isso, entendemos que para a compreensão do texto é fundamental perceber a rede de referentes que se estabelece no plano textual.

Santos e Colamarco (2014) destacam a importância de realizar um trabalho com a referenciação coerente com os postulados atuais da LT brasileira. Infelizmente, essa não é uma realidade distante, pois há uma lacuna entre o que é ensinado e a formação dos docentes de Língua Portuguesa. Nesse contexto, Santos e Colamarco (2014, p. 48) enfatizam que se bem feito, “a percepção da progressão referencial pode colaborar para o ensino de leitura e língua portuguesa.” Com isso, as autoras advogam em favor de prática textual-discursiva não somente no livro didático, como também nas análises de textos feitas em sala de aula. No caso da nossa pesquisa, que envolve textos que mesclam semioses verbais e imagéticas e, por isso, seria

inviável um trabalho que considere a progressão e organização de referentes no texto centrada numa perspectiva mais restrita como é a análise por meio de cadeias referenciais.

Ampliando esse panorama, é preciso que consideremos que a referenciação ocorre através de diversos elementos (Custódio Filho, 2011) e é preciso ainda levar essa discussão para a sala de aula. Nessa lógica,

[...] quanto à referenciação, os recursos visuais de um texto podem exercer funções semelhantes aos recursos linguísticos e, quando os dois aparecem concomitantemente, completam-se. Num mundo em que a comunicação pela imagem é cada vez mais predominante, esse tipo de conhecimento não pode passar despercebido pelos alunos [...] Por se tratar de um processo importantíssimo para manifestação da coerência, a referenciação não tem como se restringir a um conjunto específico de formas linguísticas, de modo que a construção dos objetos de discurso pode ser realizada a partir de recursos de natureza diversa (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p. 43).

Com isso, estamos reorientando o nosso foco para considerar essas questões relevantes, especialmente porque textos com múltiplas semioses explícitas (tirinhas, quadrinhos, memes, etc.) já fazem parte da vida dos alunos e, por essa razão, não podem ser negligenciados na sala de aula. Compartilhando dessa visão em relação à referenciação, Cavalcante (2015) também destaca que essa categoria deve estar presente na sala de aula de Língua Portuguesa, sobretudo, nos momentos de produção textual, interpretação e avaliação. Sobre isso, Cavalcante (2015, p. 379) reconhece que “os referentes precisam ser considerados, na escola e nos exames que avaliam o ensino”, pois para a autora a referenciação é um importante mecanismo para a construção de sentidos de um texto.

Cavalcante (2015) chama atenção para o fato de que o termo *referenciação* não está explicitamente mencionado nos documentos oficiais de ensino, apesar de ser um critério de análise indispensável para a construção da coerência. Isso pode ser visto na BNCC do Ensino Médio (2018) e no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021). Em relação ao primeiro, a BNCC (2018, p. 498), no campo das habilidades, prescreve que o trabalho nas aulas de língua portuguesa deve permitir ao aluno “Estabelecer relações entre as partes do texto [...] usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.” Isso ressalta a importância de estudar os processos referenciais na educação básica para equipar os estudantes com habilidades que promovam uma melhor produção e interpretação de textos, embora a referenciação seja considerada parte dos “recursos coesivos” de forma mais implícita nos documentos curriculares.

Dialogando com esse documento, o Currículo de Pernambuco (2021), na área de Língua Portuguesa também enfatiza o trabalho com a análise de recursos coesivos que promovem a coerência do texto, porém não faz menção explícita ao termo *referenciação*. Assim, percebe-se que essa concepção presente nos documentos oficiais que orientam o ensino a nível nacional e regional são/estão congruentes, mas também revelam um desafio para ampliar a compreensão desse fenômeno, especialmente considerando outras formas de semiose.

Em relação ao PDV, são escassos os trabalhos que articulam a abordagem rabateliana ao ensino, no contexto brasileiro. Um exemplo destacado é o trabalho de Silva (2021b), em que se observou a construção do PDV relacionada ao tópico discursivo e a progressão referencial dos textos de alunos em um curso pré-vestibular voltado para preparação do ENEM. Nessa pesquisa, Silva (2021b), inserido num contexto de ensino e aprendizagem, trabalhou com os estudantes/participantes da investigação na construção de redações pertencentes ao gênero dissertativo-argumentativo que é exigido na prova do ENEM. Com essa proposta, o pesquisador pode observar como se deu o avanço dos estudantes/participantes, em relação à maneira como eram construídos os pontos de vista articulando às categorias textuais.

No que diz respeito aos documentos oficiais, é crucial observar o que é enfatizado sobre a argumentação e o ponto de vista. De modo geral, tanto a BNCC (2018) quanto o Currículo de Pernambuco (2021) assumem a necessidade e asseguram que todos os estudantes da educação básica devem sair do último ano do ciclo educacional sabendo argumentar, ou seja, sabendo como mobilizar os devidos recursos linguísticos para a construção da argumentação. Especificamente, na última competência geral, a BNCC (2018, p. 9) propõe que os estudantes devem saber “argumentar como base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos.” Isso evidencia o quão relevante é a argumentação para esse documento.

Da mesma forma, o Currículo de Pernambuco (2021), que foi elaborado a partir dos princípios da BNCC (2018), também assume explicitamente esse posicionamento dessa competência geral. Além disso, o Currículo de Pernambuco (2021, p. 102), na área de habilidades específicas de Língua Portuguesa, estabelece que o estudante deve ser capaz de “produzir textos predominantemente argumentativos, em diferentes modalidades, gêneros e suportes, visando ao desenvolvimento do senso crítico e à reflexão sobre a postura do cidadão, diante das realidades sociais.”

Nessas circunstâncias, compreende-se que os estudantes terão contato com variados textos argumentativos ao longo da sua formação, o que os capacitará a dominar os mecanismos necessários para utilizar e argumentar nas esferas variadas da vida. Mais adiante, o Currículo

de Pernambuco (2021, p. 102-103) determina que os alunos também devem saber “propor intervenções para questões sociais que fazem parte de diferentes universos (local, regional, global) por meio de textos orais ou escritos, literários ou não literários, analisando, argumentando em favor de um ponto de vista.” Em síntese, o Currículo de Pernambuco propõe que os alunos tenham contato tanto por viés teórico quanto prático com diversos tipos de textos que utilizam a argumentação.

Tendo isso em vista, constatamos que em ambos os documentos a argumentação é um conteúdo crucial. Porém, observamos também que esses documentos apresentam uma visão clássica de argumentação, ou seja, uma argumentação pautada/estruturada em argumentos que privilegiam os textos predominantemente verbais (tanto no plano da escrita quanto no plano da oralidade). Essa concepção é problemática porque pode, em certa medida, impedir que a argumentação seja estudada/analisaada em outros textos que destoam desses nas aulas de Língua Portuguesa, como por exemplo, em narrativas e até mesmo textos com variadas semioses.

Ademais, percebemos ainda que a noção de ponto de vista não é sustentada por uma teoria de base e a compreensão que atribuímos quando lemos/observamos é guiada pelo senso comum, em que geralmente o ponto de vista é compreendido como sinônimo de opinião. Portanto, seguindo essas premissas de ambos os documentos há uma limitação teórica que impede, por exemplo, que a argumentação seja explorada nas aulas de Línguas Portuguesa em tirinhas, quadrinhos, memes, etc. Tendo isso em vista, a seguir apresentamos a metodologia da nossa pesquisa.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, faremos uma discussão em torno das questões metodológicas que fazem parte da construção da nossa pesquisa. Para tanto, partimos dos elementos concernentes à natureza da pesquisa (subseção 4.1), como método e o tipo de pesquisa que seguimos. Posteriormente, apresentamos o *corpus* da pesquisa (subseção 4.2), que, no caso deste trabalho, se divide em duas partes: tirinhas da Laerte (subseção 4.2.1) e, pesquisa de campo (subseção 4.2.2). Dentro desta subseção 4.2.2, discorreremos sobre os participantes e o local da pesquisa, que no nosso caso, é uma escola (subseção 4.2.2.1) e os principais aspectos da construção do processo de intervenção pedagógica (subseção 4.2.2.2). Na última parte do capítulo, exibimos os critérios de análise que adotamos nessa pesquisa (subseção 4.3).

4.1 Natureza da pesquisa

Metodologicamente, esta pesquisa segue a linha qualitativa, pois nosso foco não está na quantidade de vezes que o fenômeno estudado ocorre, mas sim na descrição, classificação e análise dos fenômenos pesquisados (Taquette e Borges, 2020), como por exemplo, na construção, evolução e perspectivação de referentes. Nesse sentido, as nossas preocupações em torno dos quadrinhos que serão analisados se voltam para a análise do fenômeno pela ótica dessas teorias que sustentam a pesquisa, isto é, a referenciação e o ponto de vista. É preciso levar em consideração que esta investigação está arquitetada a partir de duas etapas. A primeira diz respeito à construção do referencial teórico, assim como de uma parte do *corpus*, que, nesse caso, seriam as tirinhas que compõem a obra da cartunista Laerte Coutinho. A segunda etapa diz respeito à intervenção pedagógica de um projeto em sala de aula, no qual buscamos articular os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, à leitura e interpretação das tirinhas. Esta segunda parte do projeto também será parte integrante do nosso *corpus* de pesquisa.

Em relação ao método, utilizaremos o método de abordagem do tipo indutivo (Gil, 2002), partindo das observações particulares dos textos que irão compor nosso *corpus* para tecer explicações com base nas teorias que sustentam nosso trabalho. Quanto ao tipo de pesquisa, definimos com base em Taquette e Borges (2020) que a pesquisa apresentará um caráter descritivo quanto exploratório. Em relação ao primeiro, classificamos a pesquisa como descritiva, pois estamos interessados em descrever e classificar as particularidades do fenômeno que pretendemos investigar. Sobre o segundo, entendemos que também se trata de

uma pesquisa exploratória, dado o fato de termos realizado uma intervenção pedagógica voltada para os estudantes da educação básica (Gil, 2002).

Por fim, é preciso destacar que o nosso *corpus* possui uma dupla natureza, composto tanto pelas tirinhas da Laerte quanto pelo conjunto de dados utilizadas na proposta de intervenção. Esse conjunto de dados é composto, primeiramente, por um conjunto de textos utilizados durante o processo de intervenção, como as tirinhas que levamos para a construção do debate e, secundamente, pelos materiais que são gerados²³ na pesquisa, ou seja, todo o material elaborado pelos estudantes como as atividades.

4.2 *Corpus* da pesquisa

A construção do nosso *corpus* de pesquisa iniciou-se com a coleta e seleção de tirinhas da cartunista Laerte Coutinho. Desde o início do ano de 2022, essas tirinhas foram cuidadosamente analisadas e escolhidas, totalizando 65 exemplares no conjunto. Dentre essas, 40 tirinhas abordam a temática de gênero e sexualidade e as outras 25 tirinhas tratam de uma variedade de temas. As tirinhas foram coletadas em dois sites: “murieltotal.zip.net” e “laerte.art.br”, nos quais encontramos várias publicações da autora. No primeiro site, encontram-se, especificamente, tirinhas da personagem Muriel e no segundo, encontram-se também tirinhas dessa personagem e de muitos outros que compõem a vasta obra de Laerte. Apesar de as tirinhas terem sido coletadas em ambiente digital, não trataremos de aspectos ligados ao ambiente digital nas nossas análises, pois isso não coaduna com os objetivos da nosso trabalho.

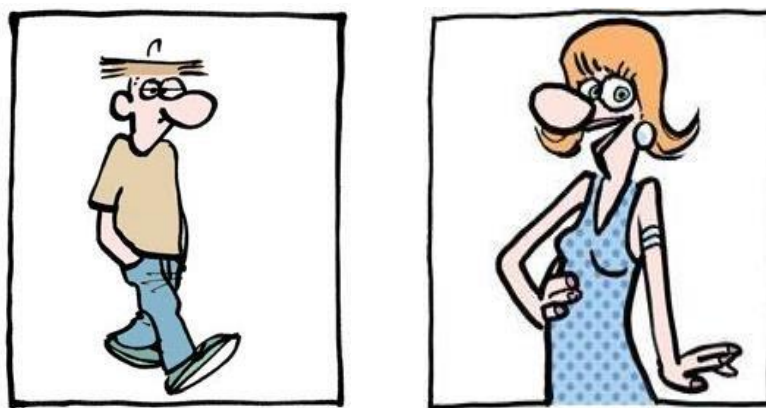
A outra parte do *corpus* foi construída com a realização da proposta de intervenção pedagógica, (detalhada posteriormente na seção 4.2.2.2) que foi desenvolvida na Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares. Nessa segunda parte do *corpus*, estão indicados o conjunto de textos e os materiais gerados no processo de intervenção pedagógica na aula do ensino médio: (atividades desenvolvidas, materiais selecionados para compor a proposta didática, a produção textual discente e o relato individual de avaliação). Consientes de que este trabalho envolve sujeitos, submetemos à pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (CEP-UFPE) e através do CAAE 64750322.0.0000.5208 e do parecer de número 5.868.072, obtivemos a aprovação no dia 30 de janeiro de 2023, conforme indicam os documentos anexados ao final desta dissertação.

²³ Utilizamos este termo tal como Santos (2017), uma vez que nesse momento não se trata de uma coleta, mas sim de dados que são gerados durante o processo de intervenção.

4.2.1 Tirinhas da Laerte: duas fases

As tirinhas da Laerte escolhidas para análise compõem a parte do *corpus* voltada para a temática de gênero e sexualidade. Nessas tirinhas, destacam-se dois personagens principais: Hugo e Muriel, além de alguns personagens secundários como Beth, amiga e ex-namorada de Hugo, e outros personagens não nomeados nas narrativas. Para ilustrar, abaixo, apresentamos duas imagens dos personagens protagonistas: Hugo à esquerda e Muriel à direita.

Figura 13 e 14- personagens principais



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 12 de nov. 2023.

Em relação aos personagens secundários, observamos que, geralmente, são transeuntes ou pessoas que estão prestando algum tipo de serviço, como por exemplo, vendedor ou segurança de algum estabelecimento, como veremos, por exemplo, na tirinha 15, na sequência dessa discussão. O interesse por essas tirinhas se justifica pela necessidade de focar na análise de um *corpus* onde o debate sobre questões de gênero e sexualidade é proeminente. Somado a isso, por se tratar de textos predominantemente multissemióticos, as tirinhas, encontram um espaço frutífero para a construção de discussões no escopo da LT, pois como alega Custódio Filho (2011), por muito tempo a LT direcionou seu interesse para textos *verbocêntricos*. Atualmente, os textos multissemióticos interessam mais a LT do que em outros momentos dessa disciplina.

Nessas narrativas, observamos a transição ou mudança de gênero de Hugo, um personagem inicialmente masculino que rompe as barreiras socialmente impostas pela categoria de gênero ao se transformar numa mulher transexual, a Muriel. Desde o final da década de 1990, Hugo vem se consolidando como um personagem recorrente na obra da autora. Por volta

de 2008²⁴, nas publicações na Folha de São Paulo, Laerte gradualmente introduziu características femininas em Hugo, iniciando assim o processo de transição de Hugo para Muriel. A própria criadora das tirinhas passou por um processo de transição semelhante e mencionou em uma entrevista²⁵ que essa experiência pessoal a impulsionou a repensar os personagens da sua obra, bem como temáticas em torno desses personagens. Na obra da quadrinista, também são abordadas temáticas sociais em outras séries de tirinhas com diferentes personagens, como Lola, a andorinha.

Após a observação das tirinhas, decidimos dividi-las/agrupá-las em dois grupos ou fases para facilitar nossa análise. Nas tirinhas da primeira fase, observamos Hugo iniciando o processo de mudança. Nesse período, o personagem está em uma fase de descobertas e experimentações em relação ao universo feminino. Hugo reconhece uma necessidade intrínseca de se identificar com o universo feminino para se sentir bem consigo mesmo. É nesse momento que a Muriel emerge na obra de Laerte. Porém, Muriel só aparece quando Hugo está montado, ou seja, Muriel, nesse primeiro momento, funciona como uma criação do Hugo. Podemos observar isso, na tirinha abaixo:

Figura 15- Tirinha sobre a mudança no banheiro



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net/> > Acesso em: 03 dez. 2022.

Na tirinha em questão, a discussão se concentra no uso dos banheiros. No primeiro quadrinho, Hugo solicita informações sobre a localização do banheiro em um espaço presumivelmente público, como indicado pela presença de placas identificando os banheiros masculino e feminino nos quadrinhos subsequentes. O personagem secundário que fornece essa informação está posicionado em uma recepção, conforme visível em uma placa acima dele no

²⁴ Nóbrega Filho (2016) informa que é nesse ano que começa a transição de Hugo para Muriel. Antes, porém, já há tirinhas do Hugo travestido de mulher, mas de forma muito dispersa, não frequente.

²⁵ A entrevista em que Laerte Coutinho fala sobre isso pode ser acessada e vista no seguinte site: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z4JvzJFkV-s>>. Acessada em: 14 dez. 2022.

primeiro quadro.. No segundo quadrinho, este personagem reage com surpresa ao ver Hugo entrando no banheiro feminino, claramente demonstrado pelas expressões faciais (boca aberta, olhos arregalados) e pela exclamação “ei!”. No último quadrinho, o mesmo personagem continua surpreso, desta vez ao ver Muriel sair do banheiro no lugar de Hugo.

Essa tirinha simboliza o desejo e a necessidade de Hugo de se sentir bem consigo mesmo, buscando apoio em Muriel para alcançar isso. Portanto, Hugo precisa sair de cena para dar espaço para Muriel. Isso fica também evidente pelas expressões faciais dos personagens (no primeiro e segundo quadrinho Hugo aparenta estar sem ânimo, ao passo que, no último quadrinho quando Muriel aparece traz feições alegres, olhos bem abertos, cabeça erguida e um sorriso). Essa vontade e necessidade de Hugo de fazer essa transição são temas frequentes nas tirinhas dessa fase, com a presença recorrente de ambos personagens. Na figura 7 do primeiro capítulo da fundamentação teórica, também podemos observar um desejo de mudança mais evidente.

Na segunda fase, Hugo se reconhece como uma pessoa transexual feminina e, assim, cede espaço para Muriel. Nesta etapa, ocorre a transição de gênero e Hugo “deixa de existir” para ceder espaço para Muriel. Características dessa fase incluem o reconhecimento de si como uma pessoa LGBT, no caso, uma mulher transexual e uma militância social mais intensa e recorrente através de falas e situações comuns ao universo de uma mulher transexual. Observemos a figura a seguir.

Figura 16 - Tirinha sobre a visita à clínica de urologia



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net/> > Acesso em: 30 nov. 2022.

Embora não seja propriamente uma tirinha, mas sim uma charge, essa figura, que também se encontra no nosso *corpus*, ilustra bem as questões mencionadas, como embates sociais a que Muriel passa na segunda fase, ou seja, no momento de pós-transição de gênero. De modo geral, a charge trata do acesso de pessoas LGBTs à saúde. Nessa charge, Muriel se encontra na sala de espera de um consultório de urologia, percebemos isso porque ela se

encontra sentada numa poltrona e ao redor de homens, bem como por haver o nome “clínica de urologia” na parte superior esquerda da charge, além da fala da personagem direcionar também para o fato de que se encontra nesse ambiente.

No que tange à situação, constatamos que a personagem passa por uma circunstância que, embora seja sutil advinda do humor provocado pela fala da personagem, é também embaraçosa. Nesse cenário, Muriel se encontra numa sala de espera de uma clínica de urologia e cercada desujeitos que a olham com olhar de curiosidade e estranhamento, uma vez que ela estaria nesse espaço para realizar o mesmo exame que os demais. A fala da personagem “por baixo desse tubinho pulsa uma próstata igual a de vocês” provoca o humor. Então, pelo fato de se encontrarmos nesse ambiente, quase que exclusivamente masculino, já representa uma militância. Como dissemos, é característica dessa fase o enfrentamento aos problemas sociais que afetam pessoas transexuais, incluindo situações de preconceito.

4.2.2 Geração de dados por meio da pesquisa de campo

Nesta subseção, discutimos os aspectos relacionados à geração de dados da nossa pesquisa. Para isso, é preciso considerar e fazer uma breve descrição sobre: i) a escola, onde a pesquisa foi realizada, porque o funcionamento e a infraestrutura desse ambiente impactam, de alguma maneira, no desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, bem como nas produções realizadas pelos estudantes (como será discutido na subseção 4.2.2.2 e no capítulo 6 deste trabalho); ii) os participantes-estudantes que participaram da nossa proposta, e a docente que aceitou que realizássemos essa proposta em suas aulas de língua portuguesa e iii) o desenvolvimento de nossa proposta didática.

4.2.2.1 Escola e participantes

A escola onde a pesquisa de campo foi realizada está situada na cidade de Serra Talhada, no interior de Pernambuco, a 415 km da capital Recife. Esta cidade faz parte da mesorregião do Sertão, caracterizada por um clima predominantemente quente ao longo da maior parte do ano. É a segunda maior cidade do Sertão e conforme o censo demográfico do IBGE de 2022, possui uma população em torno de 92 mil habitantes. A cidade também é conhecida por ser berço de Virgulino Ferreira da Silva, popularmente conhecido como Lampião. Esse personagem ilustre que até hoje divide opiniões fez parte de um movimento chamado Cangaço. Trata-se de um movimento de banditismo que ocorreu no sertão nordestino e que caracterizava-

se pela formação de grupos pobres que cometiam crimes, como roubos, em geral, contra pessoas mais abastadas. O personagem Lampião, por ter sido um dos mais influentes desse movimento, cristalizou uma imagem de masculinidade como modelo de um sujeito viril, destemido.

Compreendendo o contexto histórico da cidade, podemos adentrar no espaço escolhido como campo dessa pesquisa. Dessa maneira, em relação ao espaço de coleta onde a intervenção pedagógica foi realizada, trata-se da Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares (EREMCS) que está situada na rua Joaquim Godoy, nº 399, no bairro Nossa Senhora da Penha, em Serra Talhada, no sertão pernambucano. A instituição funciona das 7:20 da manhã às 22:00 da noite, durante esse período, a escola busca promover um ensino de qualidade através das seguintes modalidades: ensino médio semi-integral (vale ressaltar que são as terças-feiras e as quintas-feiras, os dias que os estudantes têm aula pela manhã e tarde, nos outros dias apenas pela manhã), educação especial e ainda o ensino para jovens e adultos (EJA). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi realizado em 2021, apontou que a nota da escola diante dos critérios de avaliação é 4,4.

Essa instituição foi fundada em 1958, sob o nome Escola Artesanal, com foco no ensino profissionalizante de jovens e, posteriormente, passou a se chamar Cornélio Soares devido à influência do ex-prefeito da cidade, o coronel Cornélio Aurélio Soares Lima. Há menos de dez anos, a escola vem passando por um processo de transição, no qual passou a oferecer o ensino médio semi-integral e também a educação especial. A escola possui salas de aula amplas, sendo algumas salas climatizadas, móveis e equipamentos (como mesas, cadeiras, televisões) bem conservados. A escola dispõe ainda de um pátio grande, no qual são feitas atividades lúdicas e de uma biblioteca.

Em relação à turma em que a proposta foi realizada, é importante notar que se trata de uma turma de ensino médio, mais especificamente, uma turma de segundo ano. Este grupo era composto por meninos e meninas com idades que variam entre 16 e 17 anos, totalizando 32 estudantes. Alguns residem na cidade e outros moram em locais próximos da cidade, como fazendas e distritos de Serra Talhada. Observou-se uma diversidade religiosa entre os estudantes, com alguns sendo fiéis da religião católica e outros se identificando como evangélicos. Atentamos ainda para o fato de que a sala dessa turma não possui ar-condicionado como em algumas outras e a circulação de ar ou ventilação ser favorecida pelas janelas (na parte da manhã as janelas ficam abertas, mas a tarde isso não acontece devido à incidência do sol ser maior, por isso os estudantes puxam as cortinas para se protegerem). Além disso, a sala é equipada com três ventiladores.

No tocante à docente escolhida para realização do projeto, trata-se de uma profissional

que já atua na escola há alguns anos. Ela é formada em Letras pela Faculdade de Professores de Serra Talhada (FAFOPST) e pós-graduada pela mesma instituição. A professora informou que atualmente está trabalhando apenas na EREMCS nas turmas do ensino médio, ministrando aulas de língua. Essa foi a única docente da escola, cuja carga horária nas turmas do segundo ano permitia/havia espaço para que a proposta de intervenção fosse realizada. Ela se mostrou bastante receptiva diante da nossa pesquisa e, em todos os momentos, se mostrou favorável em colaborar com qualquer demanda que fosse necessária para o bom andamento do projeto.

4.2.2.2 A Construção do processo de intervenção pedagógica

Nesta subseção, detalharemos a parte operacional dessa segunda parte do *corpus* de pesquisa que envolve o desenvolvimento de uma proposta didática²⁶ que foi realizada na EREMCS. Nesse sentido, importa indicar: i) os dias de desenvolvimento dessa proposta, ii) alguns problemas/contratempos²⁷ que foram enfrentados na realização da proposta, iii) o conjunto de textos utilizados na proposta didática e iv) os materiais gerados nesse processo de intervenção na sala de aula.

Nessa esteira de reflexão, cabe pontuar que as tirinhas selecionadas para o desenvolvimento da proposta em sala de aula foram as da segunda fase que fazem parte do nosso *corpus* (primeira parte da pesquisa). A escolha por essas tirinhas se deu, porque há situações de embates e conflitos sociais provocados pela mudança de gênero da personagem Muriel. Dessa forma, a discussão e interpretação das tirinhas que foram realizadas em sala de aula perpassou a temática da transfobia, já que Muriel é uma personagem transexual que, no caso, das tirinhas da segunda fase sofre com várias situações de desrespeito diante da sua condição de pessoa transexual. Assim, utilizamos ao todo seis tirinhas, incluindo as tirinhas utilizadas nos *slides* e as utilizadas na realização de duas atividades (atividade 1 e atividade 2). Além disso, essas mesmas tirinhas foram utilizadas na elaboração do gênero cartaz.

O primeiro contato que tivemos com a professora²⁸, que aceitou nos receber e que permitiu o desenvolvimento da nossa proposta, se deu em meados de setembro de 2022. Nesse momento, a pesquisa ainda estava sendo construída (isso inclui a escrita da dissertação e

²⁶ A proposta didática será apresentada e discutida no capítulo 6.

²⁷ Inicialmente havíamos planejado três semanas de aula para o desenvolvimento da nossa proposta, incluindo o período de observação e intervenção pedagógica propriamente dita, porém, com os contratempos que enfrentamos na escola, a proposta de intervenção durou cinco semanas.

²⁸ É importante mencionar que antes de entrarmos em contato com esta docente, já havíamos falado com outros docentes que não aceitaram a proposta devido a questões como tempo da realização da proposta de intervenção e também por ficarem com receio do debate que seria realizado com os estudantes.

também o estudo do conjunto de textos que poderiam ser utilizados na proposta), ao passo que também estava sendo avaliado o projeto pelo CEP-UFPE. Voltamos a entrar em contato com a professora no início de outubro de 2023 para a realização da proposta pedagógica. Nessa fase, uma parte da dissertação já estava escrita e uma parte considerável do conjunto de textos que foram utilizados no processo de intervenção pedagógica já estavam selecionados e prontos para uso em sala. Os horários das aulas eram as duas últimas nas quintas-feiras no período da tarde e na sexta-feira pela manhã, sendo uma antes e outra depois do intervalo.

Os primeiros contatos com a turma ocorreram nos dias 19/10/23 e 20/10/23, sendo o primeiro dia à tarde e o segundo pela manhã. Nesses dois primeiros encontros, não realizamos a proposta didática planejada, optando por conduzir uma fase inicial de diagnóstico, através da observação da turma. Durante esses momentos, os estudantes demonstraram grande curiosidade para saber o porquê da presença do autor desta dissertação no ambiente da sala de aula. No dia 19/10, já foi possível constatar que no período da tarde faz bastante calor, o que por vezes, deixa a turma inquieta. Nesses dois dias mencionados, a professora estava introduzindo o gênero dissertativo-argumentativo que é cobrado nas redações do ENEM. As discussões focavam no primeiro parágrafo de desenvolvimento da redação e o debate que conduzia essa aula era sobre o insucesso educacional no Brasil. A docente mencionou que nas aulas, antes de nossos primeiros contatos com a turma, havia apresentado textos sobre essa temática para o debate com os estudantes.

Na semana seguinte, retomamos em 26/10/23 para iniciar a intervenção didática. Neste dia, enfrentamos alguns contratempos devido ao mal funcionamento do *datashow* e à redução do tempo das aulas devido ao calor excessivo. Os *slides* que originalmente seriam projetados pelo *datashow*, foram projetados numa televisão através de um cabo USB conectado ao computador do pesquisador. Conseguimos introduzir a temática da transfobia, que atravessaria as discussões nas leituras das tirinhas, a personagem Muriel, através da interpretação de uma tirinha. Por conta dos contratempos, precisamos interromper a explicação nesse ponto porque a aula tinha acabado.

No dia 27/10/23, demos continuidade ao trabalho que tinha sido iniciado no dia anterior. Devido à experiência com o *datashow* que não funcionou, decidimos levar o computador para apresentar os *slides* na televisão em todas as aulas em que seria necessário o uso desse recurso didático. Essa aula ocorreu pela manhã e, como não fez calor tal qual no dia anterior, as aulas duraram o tempo previsto, conforme o horário da turma. Nesse dia, articulamos alguns conceitos teóricos da referenciação, como a noção de referente à interpretação das tirinhas. Assim, avançamos nas discussões na primeira aula que antecedia o intervalo e na aula seguinte

propomos a realização de uma atividade (atividade 1)²⁹.

No tocante à atividade 1, os estudantes teriam que realizar a interpretação de uma tirinha, considerando elementos teóricos como a noção de referente que foi tratada nas primeiras aulas, além de atentarem para elementos como uma situação de desrespeito sofrida pela personagem principal. No retorno do intervalo, os estudantes ainda tiveram alguns minutos para finalizar essa atividade e entregá-la. Após isso, houve uma breve socialização com os estudantes sobre a atividade 1 e, logo após, a aula chegou ao fim.

No dia 02/11/23, não houve aula devido ao feriado de finados. No dia 03/11/23, as aulas eram pela manhã, não fazia calor como no período da tarde, então avançamos com os conteúdos planejados. Na primeira aula, exploramos a noção de ponto de vista à interpretação das tirinhas. Durante esse debate, guiamos os estudantes para perceberem que o uso de referentes e elementos multissemióticos (expressões faciais dos personagens, cores, movimentos, etc.) aponta para determinados pontos de vista. Após essa discussão, houve um intervalo e, na retomada, propusemos a realização de uma outra atividade (atividade 2)³⁰. Nesta atividade, os estudantes foram solicitados a interpretar uma tirinha, considerando aspectos da noção de ponto de vista e também observando uma situação de preconceito sofrida pela personagem principal. Nos minutos finais da aula, os estudantes entregaram a atividade e fizemos uma rápida socialização sobre esse material que foi elaborado por eles.

No dia 09/11/23, não houve aula, por conta do excesso de calor. No dia 10/11/23, propomos a realização de uma produção final que seria construída pelos estudantes e que envolvia as discussões tratadas nas aulas anteriores sobre transfobia, referenciação e ponto de vista. Tratava-se de uma produção textual que seria feita em cartazes, nos quais os estudantes utilizaram tirinhas que haviam sido discutidas nas aulas anteriores. Essa aula aconteceu no período da manhã e as duas aulas foram utilizadas para o desenvolvimento dessa produção. No final, os cartazes foram afixados nos corredores da escola. Voltamos ainda no dia 16/11/23 para o último encontro. Nessa aula, propomos a realização de um relato de avaliação feito pelos estudantes de forma individual, onde eles contariam as experiências ao longo da nossa proposta de intervenção. Trata-se de uma produção escrita, na qual eles poderiam relatar as impressões sobre o projeto. Organizamos um quadro abaixo onde sintetizamos essas informações:

Quadro 1 - Quadro resumitivo da organização das aulas (datas, discussões, recursos didáticos e materiais elaborados pelos estudantes)

²⁹ Esta atividade será detalhada no capítulo 6.

³⁰ Esta atividade será detalhada no capítulo 6.

Dia e Data das Aulas	Discussões Desenvolvidas	Recursos Didáticos e Materiais Elaborados
Quinta-feira – 19/10/23	Observação da turma.	-
Sexta-feira – 20/10/23	Observação da turma.	-
Quinta-feira – 26/10/23	Apresentação da temática, e dos personagens das tirinhas, interpretação da tirinha.	<i>Slides</i> apresentados na televisão.
Sexta-feira – 27/10/23	Avanço nas discussões, articulação da teoria (referenciação) com a leitura das tirinhas.	<i>Slides</i> apresentados na televisão e atividade 1.
Sexta-feira – 03/11/23	Avanço nas discussões, articulação da teoria (teoria do ponto de vista) com a leitura das tirinhas.	<i>Slides</i> apresentados na televisão e atividade 2.
Sexta-feira – 10/11/23	-	Produção dos cartazes que foram produzidos pelos estudantes e afixados nas paredes da escola.
Quinta-feira – 16/11/23	-	Produção dos relatos dos estudantes em relação ao projeto desenvolvido.

Fonte: elaborado pelo autor.

Posto isso, faz-se necessário abordar o conjunto de textos que foram selecionados para integrar essa proposta de intervenção. Das seis tirinhas escolhidas para esta etapa da pesquisa, quatro foram utilizadas nos *slides* e duas nas atividades, sendo uma na atividade 1 e outra na atividade 2. As tirinhas apresentadas nos *slides* foram exploradas na leitura e interpretação de forma coletiva, permitindo a participação e engajamento de todos os estudantes no debate. Além disso, foi exibido um vídeo fora dos *slides*, abordando casos de transfobia no Brasil, com o intuito de situar os discentes em relação a essa questão. Após a discussão acerca do *corpus* de pesquisa e do processo de intervenção, passemos, agora, para os critérios de análise da pesquisa.

4.3 Critérios de análise

Para a construção dos critérios de análise, foi crucial considerar uma questão central discutida nas seções anteriores da pesquisa: nosso trabalho envolve um duplo *corpus*. Em outras

palavras, nosso *corpus* é composto tanto pelas tirinhas da Laerte coletadas quanto pelos dados gerados durante o processo de intervenção pedagógica. Isso demandou a elaboração de critérios específicos capazes de abranger ambos os objetos de investigação. Conforme detalhamos a seguir, a metodologia inclui quatro critérios de análise, sendo dois direcionados para a análise das tirinhas e ou outros dois voltados para a parte que envolve o ensino.

Como mencionado na introdução desta dissertação, nosso trabalho investiga a construção dos pontos de vista através dos referentes que estão presentes no plano textual das tirinhas. Um primeiro recorte e também um critério sobre o qual a nossa análise irá se debruçar diz respeito à temática tratada nos quadrinhos. Nesse sentido, a seleção de quadrinhos para a análise aborda a temática de gênero vivida pelos personagens Hugo e Muriel. Nesse domínio, os dois critérios de análise que adotamos para analisar a primeira parte dos *corpus* fundam-se sobre os dois pilares teóricos de nossa pesquisa, a saber: a referenciação e o ponto de vista, a partir dos quais organizamos os dados em duas categorias de análise: i) progressão referencial: esta categoria é observada pela instauração de uma rede referencial através da qual observaremos as anáforas e recategorizações e ii) a presença de enunciadores e o jogo dos pontos de vista: observados pela maneira como os locutores/enunciadores se relacionam e perspectivam os referentes no texto.

Além disso, alinhados aos pressupostos da BNCC (2018), entendemos que a prática pedagógica deve priorizar o ensino-aprendizagem de língua(gens) de maneira inclusiva. Isso significa possibilitar aos aprendizes o reconhecimento de diferentes relações de poder, preconceitos, estereótipos que permeiam os discursos. Diante disso, em uma das habilidades do eixo de análise linguística/semiótica afirma-se que os estudantes devem “debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições” (BNCC, 2018, p. 485).

Indo além nas habilidades, o documento situa ainda que os aprendizes devem saber “analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos” (BNCC, 2018, p. 487). Embora esses processos de debate, construção de posicionamentos e análise crítica de fatos não estejam especificamente alocados no eixo da leitura da BNCC, entendemos que eles estão inteiramente implicados no trabalho com o texto, particularmente nas atividades de leitura como construção de sentidos (Menegassi, 2010; Marcuschi, 2008; Koch e Elias, 2011) e por isso são permeados pela leitura, dialogando com o nosso *corpus* e proposta didática.

Tendo em vista essas demandas, os critérios de análise para a parte prática da nossa pesquisa foram delineados a partir de interpretação do que propõe a BNCC (2018). Sendo

assim, definimos como critérios: iii) leitura crítica que permite ao estudante se posicionar diante de fatos, construindo e percebendo pontos de vista e iv) compreender processos identitários, percebendo e analisando criticamente discursos preconceituosos em textos multissemióticos como uma condição essencial para o respeito a diversidades. Após as considerações desse capítulo, na sequência, partiremos para a análise dos dados da pesquisa, alocada nos capítulos 5 e 6, que compreendem respectivamente as partes 1 e 2 do *corpus* de pesquisa.

5. ANÁLISE DAS TIRINHAS

Até esse ponto de nosso trabalho, discutimos a referenciação como uma categoria relevante na construção de sentidos do texto (Cavalcante *et al.*, 2020; Cavalcante e Martins, 2020; Cavalcante, Custódio Filho e Brito 2014), e os objetos de discurso/referentes como entidades criadas e reelaboradas pelos sujeitos no discurso (Cavalcante, Custódio Filho e Brito 2014; Cavalcante *et al.*, 2020; Koch, 2003 e Marcuschi, 2000, 2001), os quais são organizados em redes referenciais (Matos, 2018).

Durante a discussão, exploramos também a noção de ponto de vista pela ótica rabateliana, a qual permite investigar como o modo de apresentação dos referentes evidencia a construção dos pontos de vista (Rabatel, 2016[2008]; Cortez, 2011 e 2013). Além disso, enfocamos as questões que envolvem o ensino da leitura (Koch e Elias 2011[2006]; Santos e Teixeira, 2017), contextualizando o gênero quadrinhos/tirinhas com sua origem, história, prática social e abordagens acadêmicas (Vergueiro, 2010; Vergueiro e Ramos, 2009).

A partir deste ponto, iniciamos a análise dos dados do nosso trabalho. Primeiramente, realizamos a análise das tirinhas, e, posteriormente, a análise das atividades e das produções (confeção de cartazes e relatos) dos estudantes do ensino médio, realizadas na aplicação da proposta pedagógica. Embasados nas principais noções e/ou categorias que compõem a base teórica desse trabalho, isto é, a referenciação e o ponto de vista, neste primeiro momento, buscamos demonstrar como os referentes que compõem a tessitura das tirinhas, integrantes do nosso *corpus* de pesquisa, são perspectivados. A análise está estruturada em duas subseções: Tirinhas da Primeira e Segunda Fase: referentes e perspectivas (subseção 5.1) e Tirinhas da Primeira e Segunda Fase: gerenciamento do locutor/enunciador (subseção 5.2).

No primeiro tópico (subseção 5.1), a análise concentra-se na observação dos referentes mais salientes em cada tirinha selecionada para a investigação dos referentes a partir do viés de redes referenciais (Matos, 2018). O objetivo é examinar como esses referentes são diferentes em cada uma das fases e também como são perspectivados de formas diferentes a depender da fase, ou seja, primeira ou segunda fase como mencionada anteriormente. No segundo tópico (subseção 5.2), a análise se volta para a observação da relação entre locutores e enunciadores e como esses constroem PDVs consonantes e dissonantes, tanto nas tirinhas da primeira quanto da segunda fase. Com relação às tirinhas que foram selecionadas, é importante ressaltar que, como dissemos no capítulo anterior, ao todo foram coletadas 65 tirinhas, das quais 40 foram incorporadas ao nosso *corpus* de análise. Essas 40 tirinhas abordam o tema de gênero e sexualidade, focalizando a transição de gênero do personagem Hugo para Muriel, na obra da

cartunista Laerte Coutinho. Considerando isto, abaixo organizamos um quadro, no qual é possível constatar esse agrupamento que realizamos para guiar a análise e melhor elucidar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para agrupar as tirinhas.

Quadro 2 - Organização das tirinhas por quantidade e temáticas

Tipos de Tirinha	Quantidade de Tirinhas	Temáticas/Assuntos Gerais
Tirinhas Diversificadas	25	Assuntos do dia-a-dia, existenciais e políticos, mas que não tratam de questões como gênero e sexualidade;
Tirinhas da 1ª Fase (Apenas Hugo, Hugo e outros personagens secundários ou Hugo e Muriel)	16	Descobertas do universo feminino, situações, onde há experimentações de roupas e objetos que constroem a feminilidade;
Tirinhas da 2ª Fase (Apenas Muriel, Muriel e outros personagens secundários)	24	Embates sociais, situações de reconhecimento de si como pessoa LGBT, situações de preconceito e desrespeito.

Fonte: elaborado pelo autor

Considerando essas observações, identificamos que, das tirinhas coletadas, 25 são diversificadas, incluindo personagens variados que fizeram e fazem parte da obra de Laerte, como por exemplo, o personagem Deus (já mostrado na figura 10 do segundo capítulo). Para evitar confusão na delimitação nas tirinhas que entrariam de fato para o *corpus* de análise, esse grupo não trata de assuntos como gênero e sexualidade e também não apresenta Hugo e Muriel como personagens. Já as tirinhas da 1ª e 2ª fases tratam desses assuntos e trazem Hugo e Muriel como personagens principais. É possível observar ainda no quadro acima que a quantidade de tirinhas que fazem parte da 2ª fase é maior do que as da 1ª fase. Isso se deve ao fato de que nos ambientes digitais onde as tirinhas foram coletadas havia, em maior quantidade, tirinhas da 2ª fase.

Com relação às tirinhas selecionadas para a análise, foram escolhidas 6 tirinhas que compõem o *corpus*, levando em consideração as limitações do nosso trabalho. Dessas seis tirinhas, três estão situadas na subseção 4.1 (Tirinhas da primeira e segunda fase: referentes e perspectivas), sendo que dessas três, 2 são da primeira fase e 1 da segunda fase. Por sua vez, as outras três estão na subseção 4.2 (Tirinhas da Primeira e Segunda Fase: gerenciamento do

locutor/enunciador), sendo que dessas três, 2 são tirinhas da segunda fase e 1 da primeira fase. Com base nessas considerações, vamos avançar para o primeiro tópico da análise.

5.1 Tirinhas da primeira e segunda fase: referentes e perspectivação

Nesta subseção, conforme mencionado, anteriormente, nos dedicamos à análise de três tirinhas: duas da primeira fase (figuras 17 e 18) e uma da segunda fase (figura 19). As temáticas dessas tirinhas variam, abordando assuntos que vão desde descobertas e percepção do corpo através de itens do guarda-roupa feminino³¹, até situações cotidianas em que o Hugo recorre à Muriel para se sentir bem e sentir que ela pode desempenhar alguma função melhor do que ele, até embates sociais entre Muriel e outros personagens provocado por desrespeito³². Esses temas evidenciam uma tensão enunciativa que se estabelece entre os personagens, refletindo as dinâmicas complexas tratadas nas tirinhas selecionadas.

Diante das questões abordadas nas tirinhas, é preciso destacar que na nossa análise consideramos Hugo e Muriel como referentes quando eles aparecem, sendo que eles também são personagens principais e enunciadorees que constroem e perspectivam fatos através de suas falas e ações. Em geral, nas tirinhas da primeira fase, observamos que os locutores-enunciadores são Hugo e Muriel, já no caso das tirinhas da segunda, constatamos a presença de enunciadorees segundos e até terceiros.

No que diz respeito às perspectivações analisadas, observamos que dependendo da fase, primeira ou segunda fase, os referentes vão sendo perspectivados de uma maneira salientando sentimentos e emoções, em oposição a outros personagens criando um contraste na narrativa como na figura 18 mais a frente nesta subseção. Além disso, a presença do humor é frequente nas tirinhas da primeira fase, onde as perspectivações realçam algum traço da construção da feminilidade feita pelo personagem Hugo, como na figura 17 dessa subseção. No caso das tirinhas da segunda fase, há menos presença de humor e a perspectivação se volta para a tensão enunciativa provocada por conflitos e embates sociais na narrativa. Feitas essas considerações sobre os elementos presentes nas tirinhas que estão abarcadas nessa subseção, passemos, agora, para a primeira análise.

Figura 17- Tirinha sobre o Sutiã

³¹ Tal como ocorre no exemplo 5 apresentada anteriormente no primeiro capítulo.

³² Tal como ocorre na figura 15 apresentada anteriormente no terceiro capítulo.



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 30 nov. 2022.

Nessa tirinha da primeira fase, percebemos Hugo ainda em processo de transição, explorando características como o reconhecimento de si mesmo, do seu corpo e a percepção do corpo feminino, buscando maneiras de se tornar mais feminino. Nessa tirinha específica, notamos que isso acontece, sobretudo, pela percepção de Hugo de que os seios, ou o volume nos seios é um aspecto importante na caracterização feminina. Além disso, outros elementos contribuem para essa construção de um perfil feminino como, por exemplo, o penteado feito no cabelo, os brincos, o batom nos lábios, o vestido e o par de botas.

Na tirinha, observamos também <Hugo> como referente principal, articulando com todos os outros secundários, como por exemplo: i) <o indivíduo que está atendendo o Hugo> que nem se quer aparece efetivamente na narrativa, mas apenas seus dedos, ii) no último quadrinho, <o sujeito que está passeando de bicicleta>, bem como iii) o referente <sutiã> que também é muito importante para a construção de sentidos e que durante toda a narrativa é nomeado indiretamente e introduzido e retomado por recursos imagéticos. Este último referente apresenta-se de duas formas diferentes, <[sutiã] meio pequenos> e <maior número [de sutiã]>, articulando-se com os demais nessa rede de referentes para a construção de sentidos: o vendedor apresenta os produtos, Hugo busca o tamanho de sutiã que lhe satisfaz (reflete sobre o pequeno e se encanta com o grande), Hugo veste os selecionados e o passante, ao fundo do último quadrinho fica espantado.

Nesse caso, o referente <Hugo> aparece imageticamente no primeiro quadrinho com uma expressão facial que aponta para dúvida ou incerteza e isso é corroborado pelo elemento verbal contido no balão de fala do personagem, em que Hugo expõe que o sutiã parece ser pequeno, e na sequência não há grandes mudanças nesse referente. Nesse contexto, diríamos que se trata de uma retomada anafórica do tipo direta em que há a preservação do objeto de discurso, semelhante ao que propõem Koch (2003) e Cavalcante e Martins (2020).

Porém, no último quadrinho há uma mudança, ocasionada pela sensação de bem estar que o personagem mostra, não verbalmente mas através da maneira como se posiciona na

tirinha. Ocorre, neste caso, uma recategorização de <sutiã>, ou seja, esse referente ganha um novo sentido. Em situações como esta, a presença do humor através de recategorizações é recorrente, ainda mais na relação entre semioses verbais e imagéticas como defende Capistrano Júnior (2012, p.97) ao afirmar que a “inter-relação entre palavra e imagem, é um importante mecanismo para a produção de uma situação engraçada.” Vale ressaltar ainda, no último quadrinho, o destaque que ganha esse referente-personagem, pois somente ele é apresentado com cores vivas, em detrimento dos elementos de fundo, como o referente <o sujeito que está passeando de bicicleta> é apresentado em cores neutras e opacas.

No tocante à relação dos referentes, constatamos a relevância dos referentes <Hugo> e <sutiã> para a construção da ideia que se busca construir, isto é, a busca do personagem Hugo pela feminilidade. Isso fica evidente porque ambos os objetos de discurso estão presentes em todos os quadrinhos e se articulam com os demais. No caso do último quadrinho, por exemplo, esses dois <Hugo> e <peito grande>. A articulação desses referentes está intrinsecamente ligada à orientação argumentativa presente na narrativa, pois os referentes em rede perspectivam a maneira como o leitor vai apreender as informações da narrativa. Como bem defendeu Rabatel (2016[2008]), a maneira como os referentes são apresentados no texto colabora para a construção do PDV.

No caso da tirinha em análise, o fato dos primeiros referentes (percebidos pela expressão facial da personagem, aliada à expressão verbal “meio pequenos”) indicarem uma dúvida em relação ao tamanho do sutiã e, posteriormente, o referente <sutiã> recategorizado como um “peito grande” no último quadrinho incidem na percepção do leitor, o qual vai construir uma visão sobre esse fato de uma maneira particular, devido a essa apresentação do referente. Dessa forma, a maneira como os referentes estão organizados em rede e são perspectivados nos leva a ter ou a fazer uma determinada leitura da tirinha. A seguir, damos início à discussão de outra tirinha que compõe essa subseção de análise.

Figura 18- Tirinha sobre o trabalho de jornalista



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 03 dez. 2022.

Nessa tirinha, que também inserimos na primeira fase, observamos Hugo e Muriel, mais especificamente, Hugo que ocupa lugar nos primeiros quadrinhos cedendo espaço para Muriel no último quadrinho. Alguns pontos relevantes para a compreensão dessa tirinha são: i) Hugo é um personagem que entende de informática, tecnologias e, no caso da tirinha, está aliando esses conhecimentos ao emprego de jornalista e ii) o termo ARENA, no segundo quadrinho, é um sigla do nome Aliança Renovadora Nacional. Trata-se de um partido político de extrema-direita que existiu no Brasil durante o período da ditadura civil-militar. Em meados de 2012, já depois de extinto, houve um movimento criado por políticos para a recriação desse partido.

Seguindo esse raciocínio, destacamos alguns referentes salientes para a construção de sentidos como <Hugo>, <Muriel> e <emprego de jornalista>. É fundamental que esses referentes estejam associados aos elementos multissemióticos, pois sem considerar tais aspectos, a compreensão ficaria limitada. <Hugo> e <Muriel> são os referentes principais e vão se articular com os demais referentes numa rede para a construção desse texto. Inicialmente <Hugo> é introduzido no primeiro quadrinho e é importante atentar para as feições do personagem, pois Hugo demonstra uma expressão facial de pouco interesse, apático.

Considerando todos esses elementos que envolvem o referente <Hugo>, também somos apresentados nesse primeiro quadrinho ao referente <emprego de jornalista> que está diretamente relacionado com o referente <Hugo>. Dessa maneira, <Hugo> apresenta uma expressão facial de insatisfação e de desgosto, porque o <emprego de jornalista> tem que ser desempenhado por ele e não pela Muriel. No segundo quadrinho, há uma retomada e evolução anafórica desse referente, não apresentando mudanças de sentido. Na sequência, há a apresentação da notícia de que o partido ARENA está sendo refundado e essa informação funciona como um ponto que propiciará uma mudança no curso da narrativa, pois é nesse momento que o personagem Hugo percebe que pode delegar à Muriel essa atividade de jornalista.

Nesse ponto da narrativa, a mudança se inicia no terceiro quadrinho em que o personagem Hugo aparece saindo de cena e indo para um espaço que poderíamos entender como armário. É possível observar a perna do personagem num movimento que indica que está correndo para esse espaço. No balão de fala, Hugo diz que essa é uma matéria jornalística para e no quadrinho seguinte aparece Muriel. No último quadrinho, há uma recategorização importante, pois é quando há uma mudança na narrativa. Então, o referente <Hugo> que se transforma em <Muriel> ganha novos sentidos. A maneira como o referente <Muriel> aparece é similar a ação/pose da super-heroína de HQs Mulher Maravilha³³ (levitando, um braço erguido com punho cerrado, uma perna dobrada e a outra esticada).

Nesse sentido, enquanto o referente <Hugo> nos primeiros quadrinhos da tirinha se mostra com feições no rosto que demonstram insatisfação e apatia diante da realização da atividade de jornalista, a recategorização que acontece no último quadrinho, quando o referente <Muriel> é instaurado no texto, mostra, por sua vez, o oposto disso. Assim, tem-se <Muriel> que aparece com feições no rosto que demonstram alegria em fazer tal atividade. No caso, Muriel como uma “super-heroína” da narrativa pode ir além do Hugo e, portanto, desempenhar melhor a atividade de jornalista, indo em busca de informações sobre a notícia da refundação do partido ARENA. Outro ponto que merece ser realçado é o fato de que a personagem Muriel surge saindo, quebrando o armário no último quadrinho, o que pode ser pensando como uma analogia a expressão “sair do armário” que significa assumir-se gay. Na tirinha, o armário significa um obstáculo para o personagem Hugo, mas não para Muriel que, como vemos, rompe com essa barreira.

Ainda na tirinha, observamos a presença de um locutor/enunciador-narrador que vai selecionando e organizando os fatos da narrativa e que põe Hugo/Muriel como enunciatador/enunciador personagem principal. Dessa modo, os referentes vão sendo perspectivados e evidenciando pontos de vista. No caso da tirinha, tem-se os referentes <Hugo> e <Muriel> que mostram perspectivas diferentes diante de um fato que é exercer a função de jornalista. Em outras palavras, como dissemos os elementos imagéticos que constroem o referente <Hugo> o mostram como indiferente em relação a essa atividade.

Por outro lado, os elementos imagéticos que constroem o referente <Muriel> mostram o oposto do que é visto com o referente <Hugo>, ou seja, mostram que Muriel é capaz e competente para exercer a função de jornalista. Diferentemente da orientação argumentativa que vimos nessas duas tirinhas analisadas, onde as narrativas se voltam para a construção,

³³ É possível constatar uma imagem semelhante da mulher maravilha no site https://multarte.com.br/mulher-maravilha-png-fundo-transparente/#google_vignette.

percepção e afirmação do corpo transexual feminino, nas tirinhas da segunda fase, encontramos um outro debate como veremos a seguir. Na sequência, avançamos com a discussão, apresentando a última tirinha que está inserida nessa subseção.

Figura 19- Tirinha sobre uma reportagem da revista veja



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 04 out. 2022.

Nessa tirinha da segunda fase, Muriel é destacada como a personagem central e a partir da qual o debate se desenrola ao longo dos quadrinhos. Diferentemente da maioria das outras tirinhas que compõem o nosso *corpus*, essa que lançamos um olhar analítico está intrinsecamente ligada a um momento e um fato específico, a partir do qual o debate é construído. Trata-se da publicação de um artigo chamado “Parada Gay, Cabra e Espinafre”³⁴ na Revista Veja, dias após a realização da parada gay que acontece anualmente em São Paulo, no ano de 2012.

A questão que propiciou a criação da tirinha, bem como do debate gerado advém do tom conservador e, por vezes, discriminatório que foi empregado no artigo. Orientando-nos por essas questões contextuais, é preciso assinalar que um dos objetos de discurso para a produção de sentidos dessa tirinha é <Muriel>. Além desse, consideramos também que os referentes <provação>, <revista veja>, <reação/atitude de Muriel> relevantes nessa construção de sentidos que são produzidos na tirinha. No primeiro quadrinho, verificamos a introdução do referente <Muriel> e já somos apresentados a situação que tratamos anteriormente, ou seja, a publicação desrespeitosa publicada na Revista Veja. Alguns elementos tanto verbais, como é o caso do espaço de diálogos situados na parte superior da tirinha, que sinalizam que algo precisa ser feito ao afirmar “o que fazer frente à provação descarada?”, quanto imagéticos, como é o caso das expressões faciais e corporais da personagem (boca aberta, olhos arregalados, cabelo

³⁴ Esse artigo pode ser lido no site <<http://avaranda.blogspot.com/2012/11/parada-gay-cabra-e-espinafre-j-r-guzzo.html>>. Acessado em: 17 ago. 2023.

erizado), vão indicando uma surpresa e descontentamento diante da publicação na revista.

Seguindo essa orientação, no segundo e no terceiro quadrinho há uma retomada correferencial do referente <Muriel> e uma recategorização imagética do referente <revista veja>, na medida em que a revista vira um amontoado de papel porque Muriel a esfacelou. Uma pequena mudança do referente que exige um olhar analítico cuidadoso, pois como asseguram Cavalcante e Martins (2020, p. 253) as recategorizações exigem “muitas idas e vindas de uma âncora para as outras (como expressões referenciais, imagens, recursos tipográficos etc.)”. Nesses quadrinhos, há uma reflexão empreendida pela personagem sobre a possibilidade de reagir ao que foi chamado de “provocação” e isso se evidencia nos elementos imagéticos quando vemos a personagem jogando um líquido, provavelmente inflamável, porque, no quadrinho seguinte, Muriel tenta atear fogo.

No último quadrinho, há uma recategorização do referente <Muriel>, pois é possível constatar uma mudança na postura desse referente, em relação dois quadrinhos anteriores. O referente <Muriel> não aparece mais furiosa com a situação após a leitura do artigo da revista veja, mas sim tranquila, consciente de que a mudança exige união (isso é visível através dos elementos imagéticos que a mostram de braços dados com outros sujeitos na luta por direitos). Há ainda que se considerar a recategorização do referente <reação/atitude de Muriel>, pois ao longo do texto, observa-se as mudanças pelas quais passa esse referente.

Considerando esse elemento, há um contraste entre a situação do terceiro quadrinho e do último quadrinho. Devido a isso, é oportuno observar como são perspectivados os principais referentes dessa tirinha. Assim, tem-se o referente <Muriel> que é construído mostrando uma percepção de descontentamento e ira provocada após a leitura do artigo veiculado na revista Veja. É interessante perceber a mudança nesse referente no último quadrinho e, consequentemente, a mudança de perspectiva sobre o fato tratado.

No caso do último quadrinho, onde esse referente aparece há também a Muriel de braços dados com outras pessoas, o que permite entender que a luta através da união de forças, pessoas que unidas lutam por alguma causa têm mais chances de obter êxito. Como dissemos, todos esses referentes estão ligados uns aos outros em rede para construir e mostrar a percepção do locutor sobre o fato que é a indignação e raiva da personagem, diante do artigo lido na revista Veja. Por não se tratarem de escolhas neutras, a seleção e organização desses referentes contribuem para a argumentação, na medida em que mostram uma determinada percepção sobre o fato.

Em síntese, algumas considerações podem ser apontadas após as análises dos processos referenciais e das perspectivas nas tirinhas analisadas: i) há uma recorrência maior de

recategorizações nas tirinhas da primeira fase, como observamos nas figuras 17 e 18 dessa subseção e também do exemplo 5 do primeiro capítulo, geralmente, feitas para a construção de um efeito de humor. Na maior parte dos casos, esse efeito de humor, que é provocado pelas recategorizações, busca realçar algum aspecto da feminilidade, por exemplo, peitos grandes como na figura 17; ii) nas tirinhas da primeira fase, onde se encontram os referentes <Hugo> e <Muriel>, em todas as tirinhas analisadas o referente <Hugo> é perspectivado de modo insatisfeito, chateado ou desmotivado com alguma situação, ao passo que, o referente <Muriel> é perspectivado em todas as tirinhas desse grupo como alegre ou divertida ou capaz de realizar alguma atividade.

Esse fato pode ser observado nas figuras 18 dessa subseção, na figura 15 do terceiro capítulo e também na figura 7 do primeiro capítulo. Ainda pontuamos que iii) nas tirinhas da segunda fase que fazem parte do nosso *corpus* é recorrente o referente <Muriel> ser perspectivado ora como alegre, mesmo enfrentando situações de desrespeito como na figura 11 do segundo capítulo; ora como chateada diante de situações preconceituosas como na figura 19 dessa subseção; iv) também nas tirinhas da segunda fase é recorrente o referente <Muriel> ser perspectivado em dissonância com os ambientes e espaços, o que normalmente gera conflito. Esse fato pode ser observado na figura 16 do terceiro capítulo. Na sequência das análises, trataremos da gestão feita pelos locutores e enunciadore das tirinhas.

5.2 Tirinhas de primeira e segunda fase: gerenciamento do locutor/enunciador

Nesta subseção da análise, o foco está no gerenciamento e na identificação das instancias enunciativas do PDV, ou seja, como são geridos os locutores e enunciadore que participam das tirinhas selecionadas. Nos interessa observar como os pontos de vista consonantes e dissonantes são geridos pelo narrador, configurando, assim, a relação entre as instâncias (personagens), em vista da orientação argumentativa que se quer produzir no texto. O que pode ser examinado a partir de como são perspectivados os principais referentes.

É relevante destacar isso, porque como bem ressalta Rabatel (2016[2008], p. 86) “todos os enunciadore (enquanto fonte de conteúdos proposicionais) não se equivalem. Alguns são mais importantes do que outros, conforme seu grau de atualização no discurso.” No caso das tirinhas que compõem o nosso *corpus*, os enunciadore mais relevantes são Hugo e Muriel, porque são, de fato, os personagens principais dessas narrativas, e também porque os conteúdos abordados nessas tirinhas se voltam para esses personagens.

Nesse contexto, as tirinhas que compõem essa subseção também incluem outros

locutores/enunciadores que são locutores/enunciadores segundos (12/e2) e terceiros (13/e3). Observamos que é mais frequente encontrar locutores-enunciadores segundos e terceiros nas tirinhas da segunda fase, porém há ocorrências, nas tirinhas da primeira fase, em que esse fenômeno pode ser observado. Esses enunciadores segundos e terceiros não são personagens fixos nas narrativas, salvo algumas exceções como o caso da personagem Beth que é amiga de Hugo e apresenta uma frequência maior nas tirinhas da primeira fase.

No que diz respeito aos PDVs, observamos que nas tirinhas da primeira fase há uma predominância de PDVs consonantes, onde Hugo e Muriel são geralmente os únicos enunciadores. No entanto, há exceções a essa predominância, como será visto posteriormente na figura 22, onde outro enunciador está presente. Por outro lado, nas tirinhas da segunda fase, identificamos com mais regularidade PDVs dissonantes. Isso se deve à presença de outros enunciadores além de Muriel. É ainda nas tirinhas da segunda fase que observamos a construção de uma tensão enunciativa, provocada pela presença desses PDVs dissonantes. Essa dinâmica entre PDVs consonantes e dissonantes contribui para a complexidade das narrativas das tirinhas, influenciando como os conflitos, humor e temáticas são desenvolvidos e representados ao longo das histórias.

Reiterando o que dissemos no início desse capítulo, nessa subseção, foram selecionadas três tirinhas para análise, sendo 2 tirinhas pertencentes a segunda fase (figuras 20 e 21) e uma tirinha da primeira fase (figura 22). Conforme foi indicado no quadro 1, nas tirinhas da segunda fase, as temáticas giram em torno dos embates sociais advindos das tensões relativas à transgeneridade e nas tirinhas da primeira fase, as temáticas abarcam as descobertas do universo feminino feitas pelo personagem Hugo. Após essa breve reflexão sobre a organização da análise dessa subseção, passemos, agora, para a primeira tirinha.

Figura 20- Tirinha sobre o santuário travesti



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 06 dez. 2022.

Nessa tirinha, que se encontra na segunda fase, aparecem Muriel como personagem principal e dois sujeitos que pelas vestimentas (roupas iguais com cores neutras que parecem fardamentos) indicam se tratar de guardas. O debate dessa tirinha gira em torno de uma analogia que é feita com a Muriel, na qual ela é comparada a um animal. Ela é capturada por esses dois sujeitos, levada e jogada num ambiente silvestre, como se pode observar no último quadrinho (a presença de grama, plantas, flores e animais como pássaros e coelhos indicam isso). Há também que se considerar a expressão linguística *santuário travesti*. O termo “santuário” é utilizado para se referir a espaços de preservação de plantas e animais que correm risco de extinção, com o acréscimo do termo “travesti”, produz-se a ideia de que travestis seriam animais em extinção e por isso precisariam ser preservados.

Um outro ponto importante na construção de sentidos é a letra da música *Born This Way* (trad.: Nasci dessa maneira) da cantora estadunidense Lady Gaga que Muriel canta no primeiro quadrinho. Trata-se de uma canção com uma mensagem que fala sobre aceitação de si mesmo³⁵. Por esse teor positivo diante das diferenças, a música passou a ser vista como uma música de representatividade da comunidade LGBT. É interessante, portanto, observar, no primeiro quadrinho, como Muriel parece feliz, dançando e, na condição de mulher transexual, se sentindo representada por essa letra de música que trata de aceitação.

Detendo-nos, mais, especificamente, à construção dos PDVs através da articulação locutor enunciador, é preciso reiterar, como argumentamos na parte de fundamentação teórica, que uma das maneiras de construção e percepção dos pontos de vista é através dos processos referenciais. Como elucida Cortez (2013, p. 293), “todo objeto de discurso manifesta o ponto de vista de um ou mais enunciadores, sendo tecido num jogo dialógico que pode ser vislumbrado pela retomada anafórica, pela recategorização do referente, ou simplesmente na progressão referencial.” No caso dessa tirinha, destacamos <Muriel> e <santuário travesti> como os referentes mais salientes e que colaboram para a construção de sentidos na tirinha.

No primeiro quadrinho, o referente <Muriel> é introduzido no texto. Chama a atenção a maneira como ela é perspectivada, isto é, <Muriel> aparece contente, dançante, mexendo a bolsa e cantando a música. No segundo quadrinho, ocorre uma recategorização do referente, quando ela é surpreendida pelos sujeitos (personagens secundários na narrativa), destacando-se neste momento os olhos arregalados de <Muriel>. Tal fato denota que ela é perspectivada como

³⁵ Para ilustrar isso, apresentamos um fragmento da música, que é o refrão, onde se encontra a parte em que Muriel está cantando com a respectiva tradução: “I’m beautiful in my way; ‘cause God makes no mistakes; I’m on the right track, baby; I was born this way” – “Eu sou bonito(a) do meu jeito; Porque Deus não comete erros; Eu estou no caminho certo, querido(a); Eu nasci dessa maneira”.

assustada, espantada com a situação de estar presa numa rede. No último quadrinho, também é perspectivada como confusa diante do imbróglio que está passando. Há, por fim, também no último quadrinho o referente <santuário travesti> que ajuda a situar o leitor em qual ambiente Muriel está sendo jogada. A maneira como esses referentes vão sendo perspectivados incide na percepção que o leitor vai construir do referente e, dessa forma, guiar a orientação argumentativa do texto.

Dando continuidade a essa reflexão, é preciso destacar ainda Muriel como locutora/enunciadora primeira (l1/e1³⁶) e os sujeitos que atuam como guardas como locutores/enunciadores segundos (l2/e2). Além de um locutor/enunciador narrador (L1/E1) que orchestra a participação das instâncias (personagens) na narrativa. Assim, L1/E1 constrói o PDV de si mesma fazendo uma relação intertextual com a música *Born This Way*. Nesse cenário, observamos que se trata de um processo intertextual em que há uma aplicação do texto original. Conforme ressalta Carvalho (2018), esses casos, onde há retomada do texto original é denominado de citação³⁷. Então esse PDV se constrói com o material verbal da música, o que implica perceber que L1/E1 recorre a outro locutor/enunciador para construir esse PDV e isso é feito, evidentemente, pensando no objetivo que se deseja atingir ao utilizar esse outro PDV. Como dissemos anteriormente a letra da música traz uma mensagem positiva e de aceitação, na qual pessoas LGBTs se sentem representadas.

Diante disso, convém observar também para o fato de que não é apenas essa relação intertextual com a música que vai produzir o PDV de L1/E1 (PDV da tirinha), mas sim a relação desse material verbal com os elementos imagéticos que estão presentes no primeiro quadrinho e que evidenciam o estado de espírito da personagem (expressão facial de alegria, sorridente, cantante, dançante e fazendo movimentos flexíveis, associando isso às vestimentas coloridas e joviais). Dessa maneira, L1/E1 constrói um PDV que se associa com ou se identifica ao PDV de Muriel, o qual mostra o quão bem ela se sente consigo.

Em contrapartida, tem-se o PDV dos personagens que atuam como guardas. Este PDV emerge a partir do segundo quadrinho, apontando a maneira como os guardas percebem ou perspectivam Muriel, o que é muito diferente de como ela vê/percebe a si mesma. Então, na medida em que os personagens que atuam como guardas capturam Muriel e a levam para um

³⁶ Utilizamos minúsculas acompanhadas do número 1 para indicar a presença de Muriel como instância na narrativa, pois ela é personagem principal. Apesar disso, não usamos a representação para a personagem principal em letras maiúsculas no formato L1/E1, porque esta indica o narrador que é a instância que, embora não apareça no texto, é encarregada de gerir os PDVs.

³⁷ Carvalho (2018) propõe dois grandes grupos para agrupar as intertextualidades que são as estritas e amplas. No rol das estritas, encontram-se as intertextualidades que ocorrem por derivação (ex: paródia) e as intertextualidades que ocorrem por copresença (ex: citação, paráfrase)

santuário travesti, essa ação é compreendida como se Muriel fosse um animal, uma analogia como dissemos anteriormente. Essa é a percepção que estes personagens representantes de uma visão machista, transfóbica e heteronormativa que os guardas elaboram de Muriel.

Em decorrência dessa ação, o PDV de Muriel também é modificado e isso é evidenciado no último quadrinho, quando a personagem Muriel é jogada no chão do santuário travesti. A expressão de alegria e de bem estar consigo mesma que é representada no primeiro quadrinho já não faz mais parte desse momento. Dessa maneira, a orientação argumentativa da tirinha é feita a partir da elaboração de PDVs dissonantes, que estão em evidente contraste, de um lado o PDV das personagens secundárias e de outro de Muriel em consonância com o narrador (L1/E1). Como vimos, estes PDVs em tensão enunciativa (Rabatel, 2016[2008]; Cortez, 2011) não apresentam as mesmas perspetivações, como indicam os objetos de discurso construídos na convergência entre semioses verbal e imagética.

Esta tensão enunciativa que é construída na relação entre a enunciadora Muriel e outros enunciadores, no caso dessa tirinha, os sujeitos que atuam como guardas, é um traço característico das tirinhas da segunda fase. Como bem ressalta Cortez (2011, p. 66): “L1/E1 põe em cena diferentes enunciadores que assinalam pontos de vista. Esses pdvs contribuem para marcar o pdv de L1/E1 na relação com outros pdvs, assim como a relação de L1/E1 com esses enunciadores.” Na tirinha que discutimos, isso acontece porque a percepção que Muriel, enquanto enunciadora, tem de si mesma não é igual a percepção que os outros enunciadores têm dela.

Nesse sentido, a orientação argumentativa do texto vai sendo modelada a partir das várias perspetivas que são construídas por L1/E1 ao gerir o PDV dos personagens a partir de variados elementos, como expressões referenciais, elementos intertextuais e elementos imagéticos, como pudemos observar na tirinha analisada. Ademais, pensar a construção do PDV na narrativa a partir desse gerenciamento dos PDVs de locutores e enunciadores em textos literários é complexo, pois, como ressalta Rabatel (2015, p. 155), é nos textos literários onde se encontra mais nitidamente “a confusão de vozes, dos PDVs, a mistura do implícito e do explícito, a mescla da dimensão racional, emocional e passional.” Esses elementos estão também de forma evidente nas tirinhas.

Dando continuidade à análise, iniciamos a discussão em torno da segunda tirinha (figura 21) escolhida para ser analisada nessa subseção.

Figura 21- Tirinha sobre a agente Muriel



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 15 out. 2022.

Nessa tirinha que enquadrámos na segunda fase, a personagem Muriel incorpora uma agente do FBI, que é o famoso departamento de investigação e segurança dos Estados Unidos. O FBI é conhecido por ter agentes muito bem treinados para desvendar crimes e também por ser uma agência, que, ao longo dos anos de sua existência, conseguiu solucionar e evitar muitos crimes. O mote para a discussão dessa tirinha é o fato do personagem secundário Angelino Padrão (que aparece trajado de terno, no terceiro quadrinho, apresentando expressões faciais de seriedade e saindo do armário) se travestir de Freeda Liberty (personagem que vai entrando no armário e que pelos movimentos parece, inclusive pelo olhar atento faz isso de forma cautelosa) às escondidas. Um ponto que se destaca é a coloração sóbria promovida pela cor azulada que se propaga por todos os quadrinhos, indicando que as ações estão sendo feitas em ambientes com baixa luminosidade, o que corrobora com a ideia de que as ações são feitas às escondidas.

Nessa linha de pensamento, Cortez (2011, p. 110) enfatiza que “a representação do PDV liga-se estreitamente à referenciação dos objetos de discurso.” Por isso, é imprescindível atentar para esses elementos na análise. No caso dessa tirinha, destacamos alguns referentes salientes <Muriel>, <Angelino Padrão>, <Freeda Liberty> <crime> que se relacionam em rede ao longo da tirinha. Há uma relação de mescla entre referentes que são introduzidos no texto via elementos imagéticos e referentes que são introduzidos via elementos linguísticos. Num primeiro momento, <Muriel> é introduzida, no primeiro quadrinho, e somos situados em relação ao contexto da tirinha tanto por esse referente (isso inclui o colete que Muriel usa com a sigla do FBI e também pelo rádio de comunicação usado para estabelecer contato com outros agentes) quanto pelos elementos linguísticos que representam a fala da personagem.

No tocante aos outros referentes, observamos ainda, na sequência, a introdução de <Freeda Liberty> que é perspectivada como alguém cuja ação precisa acontecer de forma cuidadosa (os olhos bem abertos, movimentos que são realizados de forma suave indicam o

estado de alerta). Esse referente, por sua vez, é recategorizado e, portanto, ganha novos contornos, novos sentidos quando se transforma no <Angelino Padrão>, pois a ele são atribuídas características bem diferentes da performance como Freeda Liberty. Dessa maneira, o referente <Angelino Padrão> é perspectivado como despreocupado (nota-se isso pelo fato de estar saindo do armário de olhos fechados e fazendo movimentos mais bruscos, como passadas largas).

Ainda há o último referente que é introduzido no último quadrinho <crime>, instaurando o humor na tirinha. Esse referente se relaciona em rede com os demais referentes e, mais precisamente, com as ações desses personagens, ou seja, é quando se constrói o ponto de vista de que a ação realizada pelo personagem Angelino Padrão foi um crime. É preciso atentar ainda que o referente <crime> inaugurado na fala do outro agente com quem Muriel conversa através do rádio de comunicação é retomado na fala de Muriel e recategorizado como cárcere privado. Essa orientação argumentativa é ainda mais intensificada com enunciado final “socorro!”. Sendo assim, o PDV está presente no processamento textual e como defende Cortez (2011, p. 36) o PDV tem “importante atuação na construção da coerência. É, portanto, fator que guia a compreensão do texto, na medida em que influi sobre a interpretação que o leitor faz de seqüências do texto e do texto em sua globalidade.”

Uma outra questão sobre a qual lançamos um olhar analítico, é a relação dos locutores e enunciadore. Como aponta Rabatel (2016[2008], p. 30) “o sujeito responsável pela referenciação do objeto, exprime seu PDV tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente pela referenciação.” Embora a teoria rabateliana discuta, até então, que a maneira de se perceber os PDVs construídos pelos enunciadore dá-se apenas por elementos linguísticos, nossa pesquisa vai além e entende que os elementos multissemióticos também colaboram para a construção desse PDV.

No caso da tirinha que estamos analisando, isso fica ainda mais evidente. Embora haja poucos diálogos entre os personagens, eles são representados imageticamente por suas ações, intenções, expressões e adereços. Esse fato também ocorreu na tirinha anterior e fizemos considerações em torno dos elementos multissemióticos na construção do PDV pelos enunciadore. Essa tomada de posição acompanha os desdobramentos da LT atual que entende que as produções linguísticas são multissemióticas (Custódio Filho, 2011; Cavalcante *et al.* 2020).

Em alinhamento com essa discussão, faz-se necessário destacar Muriel como locutora/enunciadora primeira (I1/e1), Angelino Padrão e Freeda Liberty como enunciadore segundo (I2/e2) e ainda existe um outro enunciadore (I3/e3) que é o agente para quem Muriel

passa as informações sobre a investigação. Primeiramente, é preciso atentar que os fatos estão sendo narrados a partir da perspectiva de Muriel, portanto, o narrador (L1/E1) enuncia em consonância a Muriel. Considerando isso, L1/E1 estabelece uma percepção sobre l2/e2 como alguém que consegue enganar as pessoas. Isso pode ser evidenciado pelo trecho da fala de Muriel nos quadrinhos dois e três quando ela diz que ele entra de uma forma no armário (no caso, às escondidas, o que é percebido pela coloração sóbria promovido pela cor azulada, algo que denota que a ação é feita sob baixa luminosidade) e sai de outra, sendo que essa forma que ele sai é “como o conhecem família, amigos e colegas” segundo Muriel.

Em relação ao l2/e2 que é Angelino, o PDV que se constrói sobre ele mesmo é de alguém que tem segurança nas ações praticadas, ou seja, alguém que confia que as ações realizadas não serão reveladas. Essa representação de l2/e2 é elaborada a partir dos elementos multissemióticos, pois, no caso desse enunciador, não há elementos verbais na construção do seu PDV. Assim, observamos que no terceiro quadrinho o personagem que é l2/e2 saindo do armário de olhos fechados (o que indica que está despreocupado), ajustando a gravata e fazendo movimentos abruptos, como se percebe pelas passadas largas que faz.

Um fato relevante na construção do PDV de l3/e3 diz respeito a essa situação que é reinterpretada no último quadrinho quando observamos o enunciado “socorro”. Enquanto no segundo quadrinho parece que l2/e2 entra no armário de forma espontânea, no último quadrinho, essa percepção muda com o enunciado de “socorro”. O leitor é levado a pensar que Freeda Liberty foi aprisionada ali por Angelino Padrão e isso é também corroborado pelo fato de l3/e3 pergunta a l1/e1 se houve crime e a resposta obtida é “cárcere privado”.

Acompanhando o pensamento de Cortez (2011), também defendemos que a construção dos PDVs não está presa às falas e aos pensamentos dos personagens. Nessa direção, observamos, nessa análise, a relevância dos elementos imagéticos para a construção do PDV dos enunciadores e como elas se situam de forma consonante e dissonante com os outros PDVs que também fazem parte do texto. Abaixo, avançamos na análise trazendo outra tirinha para que observemos esses fenômenos.

Figura 22- Tirinha sobre o livro



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 15 out. 2022.

Nesta tirinha que inserimos na primeira fase, tem-se um debate que gira em torno da construção da feminilidade do personagem Hugo que se encontra no início da sua transição de gênero. Beth, amiga de Hugo, é a outra personagem que divide a cena com ele. De modo geral, observamos uma tentativa de Beth de coagir Hugo a não seguir fazendo experimentações com elementos/objetos que fazem parte do universo feminino, como por exemplo, a peruca de cabelo longo. Essa coerção é expressa na fala da personagem que recorre ao manual de psicologia para expor esse posicionamento. Além disso, o humor na tirinha é provocado pelo objeto livro (manual de psicologia) que para Beth tem um sentido, já para Hugo, esse sentido é transformado, ou seja, vira um objeto que Hugo usa para testar o equilíbrio ao ardar de salto alto.

Postas essas considerações iniciais, passamos, agora, para verificar os referentes mais relevantes para a construção de sentidos dessa tirinha. Seleccionamos <Hugo>, <fase ridícula> e <livro>. Num primeiro momento, observamos o referente <Hugo>, que é introduzido no primeiro quadrinho e retomado anaforicamente via elementos imagéticos nos outros dois quadrinhos, é o referente principal, pois todos os outros se ligam via rede de referentes a ele. É preciso pontuar ainda que <Hugo> é perspectivado como obstinado, ou seja, alguém que tem um objetivo e luta por esse objetivo que seria a construção da feminilidade. Nesse contexto, é preciso atentar ainda para expressão “tremendo neurótico” que indica o PDV de Beth sobre Hugo, ou seja, Hugo é objeto de discurso na fala de Beth, que o recategoriza assim. Em seguida, no próximo quadrinho, observamos a introdução do referente <fase ridícula>, que também perspectiva, a partir da ótica de Beth, a situação do Hugo está em busca da construção da sua feminilidade.

Pontuamos ainda que o referente <livro> apresenta uma configuração interessante de sentidos na tirinha. Esse referente é introduzido no primeiro quadrinho via elementos

linguísticos na fala de Beth, e é retomado imageticamente também no primeiro quadrinho, quando aparece nas mãos de Beth (apesar de apontar essa ordem, o leitor pode fazer uma leitura seguindo uma organização inversa, ou seja, primeiro o referente livro aparece imageticamente e depois verbalmente). No segundo quadrinho, acontece isso novamente, ou seja, aparece via elementos linguísticos na fala de Beth e é retomado via elementos imagéticos quando ela oferece esse objeto ao Hugo. No último quadrinho, esse referente sofre uma recategorização, ou seja, há uma mudança de sentidos e esse objeto passa a ser compreendido de outra forma. Enquanto nos dois quadrinhos iniciais apresenta o sentido de um objeto onde se lê e transmite conhecimento, no último passa a ser entendido como um objeto de uso para a desenvolvimento de postura. Convém frisar que uma postura feminina, isto é, de alguém que está aprendendo a usar salto alto, como é possível ver no terceiro quadrinho.

Em sintonia com esse debate trazemos à baila, a gestão dos PDVs e a relação entre locutores e enunciadore dessa tirinha. No caso da tirinha, são apresentados dois enunciadore. Hugo como enunciador primeiro (l1/e1) e Beth como locutora/enunciadora segunda (l2/e2). Vale ressaltar que uma maneira de se chegar ou identificar os enunciadore e, conseqüentemente os pontos de vista, é através da referenciação. Como lembra Rabatel (2016[2008], p. 104) “Localizar em enunciador em um discurso implica buscar sua presença por intermédio da referenciação dos objetos de discurso.” No caso da tirinha, não é difícil chegar ao locutor enunciador, porque, normalmente, eles correspondem aos personagens. A situação é que Beth elabora alguns enunciados a respeito da transição de gênero do Hugo e articula alguns referentes que perspectivam essa situação, diferentemente de Hugo que não expressa nenhum enunciado sobre a situação.

Em relação a l2/e2, observamos que o PDV sobre Hugo, como objeto de discurso, é construído numa tentativa de coerção, como dissemos anteriormente. Nesse panorama, l2/e2 elabora um enunciado recorrendo ao manual de psicologia para perspectivar o que ela pensa sobre homens que se vestem de mulher, ou mais especificamente, sobre o transgêneridade do Hugo. Então, l2/e2 recorre a um discurso que possui uma validação social para marcar esse posicionamento, como é o caso do livro de psicologia.. Nesse enunciado, l2/e2 ainda utiliza a expressão “tremendo neurótico” que perspectiva a situação do Hugo estar se vestindo de mulher. Cabe ressaltar que o termo *neurótico* é um transtorno que provoca instabilidade emocional e há um intensificação desse termo com o advérbio “tremendo”.

Dando continuidade, no segundo quadrinho, l2/e2 oferece o livro a Hugo, como uma tentativa de persuadi-lo e fazer com que ele pare de realizar a ação de se vestir de mulher. Nesse enunciado, encontra-se também o referente <fase ridícula> que também perspectiva a situação

do Hugo de se vestir de mulher. Cabe observar que *ridículo* é o termo usado para retratar uma situação que provoca riso, que provoca desdém. Em outras palavras, l2/e2 ao usar esse referente representa a transgeneridade do Hugo dessa forma. Esse PDV de l2/e2 se constrói em oposição ao PDV de l1/e1 que é Hugo.

Para Hugo, em consonância com L1/E1, o narrador, essa situação, ou melhor dizendo, a transgeneridade é representada de outra maneira. Não há falas que são atribuídas a l1/e1, logo a construção do PDV desse enunciador emana exclusivamente dos elementos imagéticos através dos quais é possível observar as suas percepções. A l1/e1 é atribuído um PDV de alheamento diante das afirmações e atitudes de Beth. Já no primeiro quadrinho, l1/e1 aparenta não estar prestando atenção no que diz l2/e2, visto que a sua concentração está voltada para o modo como a peruca pode se ajustar melhor ao seu rosto na frente do espelho. Já no segundo quadrinho, quando Beth oferece-lhe o livro, Hugo esboça uma reação de questionamento diante do livro (os olhos arregalados assinalam que l1/e1 está pensativo sobre o que fazer com o livro). Por fim, l1/e1 não utiliza o livro com as finalidades que l2/e2 sugeriu, mas sim como um objeto que auxilia o desenvolvimento da postura feminina.

Seguindo esse raciocínio, observamos que a construção do PDV de l1/e1 é realizada em dissonância com o PDV de l2/e2. Enquanto l1/e1 está interessado em evidenciar a sua preocupação com a construção da sua feminilidade, l2/e2, por sua vez, está interessada em fazer l1/e1 considerar que essa não é uma boa ação a ser tomada e isso fica evidente pelos enunciados que l2/e2 constrói e, sobretudo pelos referentes que articula e perspectiva. Diante disso, nas tirinhas observamos variados PDVs que se entrelaçam (não necessariamente de modo consonante) para/na construção de sentidos. Como apregoa Cortez (2011, p. 62), “a construção do pdv é dialógica, na medida em que figuram no discurso outros pdvs com os quais o locutor dialoga e que por sua vez interferem na construção do seu pdv.”

Em suma, após essa etapa da análise, é possível fazer algumas considerações sobre o gerenciamento das instâncias enunciativas e também sobre os PDVs: i) em todas as tirinhas que apresentam PDVs dissonantes, essa dissonância é provocada pela transgeneridade do Hugo/Muriel ou ainda pela questão de gênero envolvendo outros personagens, na forma de desrespeito ou apenas não aceitação, como é caso da figura que acabamos de analisar; ii) Hugo, na condição de locutor/enunciador, geralmente encontra adversidades na construção da feminilidade, como na tirinha que analisamos, já quando Muriel é enunciativa e enfrenta preconceitos observamos que ora ela consegue se sobressair da situação de violência e preconceito como na figura 19, ora ela é retratada apenas como vítima; iii) elementos imagéticos são relevantes na construção do PDV, sobretudo, em quadrinhos nos quais não há a

presença de elementos linguísticos, como nas figuras 20, 21 e 22. No próximo capítulo, damos continuidade a última etapa da análise, nos dedicando, agora, a descrever e analisar os elementos que envolveram a parte didática da nossa pesquisa.

6. ANÁLISE DAS ATIVIDADES E PRODUÇÕES

Neste capítulo, iniciamos a segunda parte da análise deste trabalho. Enquanto na parte anterior da nossa análise (capítulo 5), o foco foi aplicar os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho na análise de tirinhas, nesta parte, o nosso interesse é observar e analisar os dados gerados (atividades e produções – cartazes e relatos) na nossa intervenção pedagógica em uma turma de ensino médio numa escola pública, em Serra Talhada-PE. Num primeiro momento, (seção 6.1) apresentamos a proposta didática e o conjunto de textos que a constitui, dando ênfase às atividades referentes ao primeiro e segundo encontro com a turma. Nessa apresentação, elaboramos quadros, nos quais organizamos as ações desenvolvidas em cada aula. Num segundo momento (subseção 6.1.2), damos continuidade a apresentação da proposta didática, expondo as atividades referentes ao terceiro e ao quarto encontro com a turma. Para esses dois encontros, também elaboramos quadros nos quais expomos as ações desenvolvidas.

Na sequência (seção 6.2), damos início a descrição do conjunto de atividades 1 e 2 que foram elaboradas e que compõem o nosso *corpus*. Na subseção 6.2.1.1, a análise se volta para as respostas da atividade 1, ou seja, as atividades do primeiro encontro, já na subseção 6.2.1.2, a análise centra-se na discussão da atividade 2, correspondendo as respostas das atividades produzidas no segundo encontro. Em 6.2.1.3, a análise se desenvolve sobre a produção dos cartazes que foram elaborados pelos estudantes e, por último, em na subseção 6.2.2, fazemos uma apreciação acerca dos relatos de avaliação que foram feitos pelos discentes.

6.1 Apresentação da proposta didática e discussão do conjunto de textos utilizados

Esta subseção descreve a proposta³⁸ elaborada para os encontros/momentos que estivemos em sala de aula durante o processo de intervenção pedagógica. A incorporação da proposta nesta seção, diferentemente de colocá-la em anexo ao final do trabalho, deve-se ao fato de compreendermos a proposta como resultante de nossa pesquisa, pois para elaborá-la foi preciso mobilizar tanto a teoria quanto ao ensino de língua e à sala de aula não idealizada, mas situada em um contexto específico. Nesta seção, a apresentação da proposta por dia de aula será feita por encontro, considerando que cada encontro corresponde a duas aulas conjugadas.

Dessa maneira, a proposta é apresentada aqui com base em cada dia de aula e apresenta

³⁸ Esta proposta de elaboração didática da nossa pesquisa esteve alinhada à proposta desenvolvida pelo Pibid Letras Português da UFPE (2013-2017), cujo título do projeto era “A Leitura de Linguagens Diversas” e que foi coordenado pelas professoras Angela Dionínio e Suzana Cortez.

as etapas que constituem as aulas. Cada aula divide-se em momentos, os quais contêm as ações realizadas acompanhadas dos enunciados das atividades e dos textos utilizados, como tirinhas e um vídeo que foram levados para a sala de aula em *slides*. Nesta seção, a apresentação da proposta orienta-se pelos encontros/dias de aula. Na subseção 6.1.1, apresentamos a parte da proposta elaborada para os dois primeiros encontros e, na subseção 6.2.1, as partes da proposta relativas ao terceiro e ao quarto encontro.

6.1.1 Proposta didática: 1º e 2º encontros

Iniciamos a discussão apresentando em forma de quadro, a parte da proposta didática planejada para o 1º encontro (realizado nos dias 26 e 27 de outubro de 2023) que ocorreu em duas aulas. A aula 1 foi dividida em 6 momentos (momentos 1 a 6) e a aula 2, em 3 momentos (momentos 7 a 10). O quadro 3, a seguir, contém a parte da proposta elaborada para estas duas aulas conjugadas, no qual indicamos: o objetivo das aulas, as etapas de cada aula neste dia com as ações desenvolvidas e os textos utilizados neste primeiro encontro do desenvolvimento da proposta de intervenção.

Quadro 3 – 1º Encontro

1º Encontro – aulas 1 e 2 conjugadas
Objetivo: apresentar a temática, a fim de perceber como a referenciação colabora para a coerência e progressão do texto.
Etapas do encontro: aulas 1 (momento 1 a 6) e 2 (momentos 7 a 10) Aula 1: 1º momento: início da aula com a apresentação do tema que guiará as discussões por meio de questionamentos para ir situando os estudantes: 1a) Vocês sabem o que é transfobia? 1b) Sabem em que situações a transfobia pode acontecer? 1c) Conhecem algum caso de transfobia? 2º momento: apresentação de um vídeo curto encontrado no portal G1 de notícias que foi acessado e baixado pelo Youtube, o qual trata sobre assassinatos e violência contra pessoas trans no ano de 2022:



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=2vwfokR1mWU>> - Acesso em: 10 out. 2023.

3º momento: discussão sobre o vídeo. Essa discussão será iniciada a partir de questionamentos para instigar os alunos a comentarem e a se posicionarem em relação ao tema, através das seguintes perguntas:

- 3a) Vocês tinham consciência desses dados/números ou que a violência contra pessoas trans era/é tão grande no nosso país?
- 3b) Por que vocês acham que há tanta violência contra pessoas trans no nosso país?

4º momento: apresentação da personagem Muriel (quem é ela e quais suas características), utilizando a imagem 1, no *slide* da aula:



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 04 out. 2022.

5º momento: leitura conjunta e mediada da tirinha 1.



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 04 out. 2022.

Na sequência, faz-se a interpretação, por meio das perguntas:

- 5a) O que é narrado na tirinha ou o que vocês entendem que aconteceu nessa tirinha?
- 5b) Qual a mudança de sentido do quadrinho 2 para o quadrinho 3?
- 5c) Considerando o fato ocorrido no quadrinho 3, por que a Muriel pode não se sentir segura na rua?
- 5d) Por que no primeiro quadrinho o nome social da personagem foi respeitado e no último isso não aconteceu?
- 5e) Com qual objetivo alguém usa o termo “bichona” no quadrinho 3?

A interpretação também se faz a partir dos elementos multimodais por meio das perguntas:

- 5f) Como é a expressão facial da Muriel em cada um dos quadrinhos?
- 5g) No último quadrinho, com base na expressão facial da personagem, o que vocês acham que Muriel sente depois do acontecido?
- 5h) Na sua opinião, essa situação se configura como transfobia?

6º momento: dando continuidade ao trabalho com a tirinha 1, deveríamos iniciar a discussão sobre a referenciação. Selecionamos os referentes <Muriel> (tanto verbal quanto imagético), <bichona> e <Hugo> para mostrar a relação entre eles na construção de sentido e como se dá a progressão temática por meio desses referentes. (consideramos que pode haver apontamento de algum outro referente por parte dos estudantes);

Aula 2:

7º momento: análise de outra tirinha, semelhante ao que foi feito com a tirinha 1, sendo que agora com a tirinha 2. Inicia-se com a leitura conjunta e mediada da tirinha 2 e, na sequência, seguem-se as perguntas que direcionam a interpretação:



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 15 out. 2022.

- 7a) O que é narrado nesta tirinha ou o que vocs entendem que aconteceu nessa tirinha?
- 7b) O que vocês acham que indicam os movimentos da Muriel?
- 7c) Por que há uma faixa/sombra que separa Muriel do personagem secundário que fica ao fundo? Qual o sentido?
- 7d) A que se referem os termos “parada” e “orgulho”?

8º momento: continuação do debate, a fim de relacionar também a discussão dessa tirinha com a referenciação. Selecionamos os referentes <Muriel>, <parada>, <orgulho> a fim de mostrar a importância desses para a construção do sentido da tirinha e observar a progressão temática através desses referentes;

9º momento: sistematização do conceito de referente. Para exemplificar, voltamos à tirinha (1) a

fim de mostrar que:

- i) existem alguns elementos no texto que são introduzidos e evoluem no texto, tais como o referente <Muriel>;
- ii) esses elementos não são os objetos reais do mundo, mas construções feitas no texto para tratar de algo/alguma coisa;
- iii) esses elementos podem se manifestar tanto verbalmente quanto através dos elementos semióticos; (importante concluir construindo com os estudantes o conceito de referente);

Ao final deste momento, permitir que os estudantes construam o conceito de referente.

10º momento: atividade de análise da tirinha 3 (atividade 1) para ser realizada em dupla ou grupos através das orientações que se seguem:



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 15 out. 2022.

Análise a tirinha, observando os seguintes passos:

(1) aponte quem são os personagens e quais sentidos são gerados pelas expressões faciais dos personagens; (2) indique quais os adereços e objetos que estão em posse dos personagens e objetos que estão em volta, considerando tais objetos e adereços e elementos linguísticos para inferir onde/em que ambiente a tirinha se passa; (3) indique qual é a situação enfrentada pela personagem principal; (4) explique por que vocês acreditam que os referentes <senhor> <senhora> e <assim> são utilizados; (5) na opinião de vocês, o texto narra uma situação de enfrentamento da transfobia? Justifique a resposta.

Para finalizar, realizar uma breve socialização.

Materiais que foram utilizados: televisão, lápis de quadro e atividades impressas.

Avaliação: atividade de análise do momento 10.

Fonte: elaborado pelo autor.

Neste primeiro encontro da intervenção, interessou-nos situar os alunos sobre alguns saberes que seriam trabalhados ao longo do projeto, como, por exemplo, fazer a aproximação deles com a temática da transfobia, observar o que eles já conheciam a respeito e tentar ampliar esse repertório. Nos três momentos iniciais da intervenção, dedicamo-nos a essa tarefa, por meio de perguntas de sondagem e também um vídeo curto, com duração de 1 minuto e 19

segundos, pertencente ao gênero documentário, que tinha por objetivo sensibilizá-los e promover uma aproximação com essa questão que seria discutida. Essa nossa postura se alinha ao que postula a BNCC (2018, p. 14), pois, assim como esse documento também defendemos que “a escola como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.”

Em relação à participação dos estudantes, no momento inicial, observamos que a turma parecia dividida entre aqueles que já tinham ouvido falar sobre a temática que tratávamos e aqueles que não a conheciam. Devido a isso, nesse momento inicial, as participações na aula foram quase que exclusivamente feitas pelo grupo de estudantes que sabiam da temática, pois eles se sentiam mais confortáveis para debater. É relevante destacar também a participação da professora que permaneceu na sala e interagiu ao longo de toda a aula. No geral, a turma reagiu bem à introdução da temática nesses momentos iniciais.

Posteriormente, procedemos com a apresentação da personagem principal presente nas tirinhas que serão discutidas, que é Muriel (imagem 1 – quadro 3). Expomos verbalmente características da personagem e, em seguida, apresentamos a tirinha 1. Nessa tirinha, os estudantes já são confrontados com uma situação de violência bem explícita pela qual passa a personagem. Na sequência, realizamos a primeira leitura, levando os estudantes a perceber todos os elementos que compunham as tirinhas. De acordo com Ramos (2009, p. 200), uma leitura na qual “o aluno deve necessariamente ler signos verbais escritos, como a fala representada nos balões, mas também signos de ordem visual, caso dos desenhos”. Nessa leitura conjunta, apresentamos alguns questionamentos relacionados aos fatos da narrativa, como a situação de violência, termos empregados na situação de desrespeito, além de destacar os elementos multissemióticos que colaboram na construção de sentido da tirinha (Ramos, 2007; Vergueiro, 2010; Koch e Elias, 2011).

Nesse momento da aula, foi perceptível um aumento gradual nas interações feitas pelos alunos na aula. Antes de iniciarmos a leitura da tirinha, deixamos claro que todas as opiniões e contribuições na leitura da tirinha seriam válidas nesse processo de construção de sentidos que estava sendo feito de modo coletivo, ou seja, pela turma inteira. Nesse cenário, até os estudantes mais retraídos se sentiam à vontade para emitir suas opiniões durante esse processo. O fato de o pesquisador acolher essas opiniões fazia com que eles se sentissem engajados no debate.

No sexto momento, iniciamos a discussão com a referenciação. Em sintonia com Cavalcante (2015), também entendemos que a referenciação é uma categoria de análise relevante no processamento do texto e que deve ser trabalhada na sala de aula, pois pode

colaborar no processo de compreensão e leitura feito pelos estudantes. O nosso propósito com a inserção desta teoria no desenvolvimento da proposta de intervenção não era de apresentar a teoria de modo acadêmico, como se os estudantes fossem alunos do curso de Letras, mas sim oferecer um aporte para que eles pudessem perceber a referenciação como uma atividade e um processo constante no texto, por meio do qual acontece a evolução das entidades, objetos de discurso no texto (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014; Cavalcante e Martins, 2020).

Prosseguindo, apresentamos a tirinha 2, através de uma leitura conjunta e propomos alguns questionamentos para orientar a interpretação da tirinha. Durante a análise, destacamos exemplos de referentes para ilustrar como eles se manifestam ao longo da narrativa. Foi preciso mostrar que os referentes ora apareciam verbalmente, ora apareciam via elementos imagéticos, uma vez que, como bem preconiza Capistrano Júnior (2017, p. 139): “é preciso levarmos em conta a intersecção palavra-imagem, que é de fundamental importância para a interpretação de referentes e para a negociação de sentidos.”

Passamos a seguir para a construção de conceito de referente elaborado pelos estudantes. A proposta aqui foi permitir que os estudantes a partir das discussões, pudessem construir uma ideia geral sobre o conceito, favorecendo, assim, o raciocínio indutivo. Embora embasados nos postulados da referenciação (Custódio Filho, 2011; Cavalcante *et al.*, 2020), nosso interesse não era produzir uma sistematização acadêmica, assim como ocorre nos manuais de linguística, mas uma sistematização que os alunos produzissem o conceito de referente, com base nos conhecimentos que vinham sendo construídos até então.

Por fim, propusemos a atividade correspondente a esse encontro (atividade 1 – quadro 3). Explicamos que os alunos poderiam realizar a atividade e reservamos um tempo para os alunos as completassem. Distribuímos as atividades e esperamos um tempo para que a atividade fosse feita. Durante esse período, surgiram dúvidas e foi preciso ir até os grupos para sanar as dúvidas que vinham surgindo sobre, por exemplo, em que lugar a tirinha se passava, a razão dos usos dos referentes <senhor> <senhora > e <assim>. Após os estudantes concluírem as atividades, realizamos uma breve socialização para discutir os resultados.

No tocante aos recursos didáticos empregados nessas aulas, utilizamos uma televisão para a apresentação dos *slides* durante todo o encontro (dois dias). Isso fez com que a atenção dos estudantes ora estivesse voltada para a televisão, ora estivesse voltada para o pesquisador. Já o material didático que utilizamos nesse encontro foi a atividade 1. Essa atividade englobava os pontos principais que haviam sido trabalhados e debatidos ao longo desse encontro. Então, através, de enunciados que orientavam o que deveria ser feito, os estudantes faziam a interpretação da tirinha.

Em relação à motivação e participação da turma, é preciso salientar que, no geral, tivemos uma boa participação e os alunos se mostraram interessados no debate. Acreditamos que isso se deve porque já havia ocorrido nosso primeiro contato com a turma no encontro anterior, no qual ocorreu a observação da turma. A professora permaneceu na sala durante os encontros e também participou ativamente dos debates. Essa participação da docente também engajava os estudantes a participarem. Ao final, dois estudantes mais retraídos procuraram o pesquisador e emitiram opiniões sobre as discussões feitas no decorrer dessa aula.

O 2º encontro (realizado no dia 03 de novembro de 2023) ocorreu em duas aulas conjugadas. A primeira foi dividida em 4 momentos (momentos de 1 a 4) e a segunda aula dividida em 4 momentos (momentos 5 a 8). O quadro 4, a seguir, contém a parte da proposta elaborada para estas duas aulas, no qual indicamos: o objetivo das aulas, as etapas de cada aula neste dia com as ações desenvolvidas e os textos utilizados neste segundo encontro do desenvolvimento da proposta de intervenção.

Quadro 4 - 2º Encontro

2º Encontro – aulas 3 e 4 conjugadas
Objetivo: Levar os estudantes a perceberem que todo texto tem um ponto de vista e que os referentes (referenciação) colaboram para/na construção de pontos de vista.
Etapas do encontro: aulas 3 (momentos 1 a 4) e 4 (momentos 5 a 8)
Aula 3:
1º momento: fazer a leitura conjunta e mediada de uma notícia:

04 ATITUDES PARA COMBATER A TRANSFOBIA

Prabrilhar 16 de junho de 2021 0

Para comemorar o mês do orgulho LGBTQIA+, o @cantobaoba está trazendo temáticas sobre diversidade. Acreditamos que sem diálogo e informação não se muda coisa alguma. Então vamos lá?

Separamos 4 atitudes para combater a transfobia!

1- Saiba a diferença entre uma pessoa cisgênero e transgênero – Cisgênero é a denominação das pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído socialmente ao nascer. Ou seja, se você nasceu socialmente denominado homem e se identifica como homem, você é um homem cis. Já o transgênero não se identifica com gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Ou seja, se você nasceu socialmente denominado homem, mas se identifica como mulher, você é uma mulher trans. Atenção: homens cis e homens trans são homens. Mulheres trans e mulheres cis, são mulheres. Existem pessoas que não estão dentro do binarismo de gênero. E todos são válidos!

2- Não pergunte sobre modificações corporais! Cada um é dono de seu próprio corpo, e não deve existir algo mais incômodo do que ficar explicando se vai fazer ou não hormonioterapia, cirurgias ou seja lá qual for o procedimento para pessoas que muitas vezes nem são do ciclo de amizade, não é mesmo?

3- Não existe nome verdadeiro: existe nome (e pronto!). Chame a pessoa pelo nome que ela se apresentou. Se você trabalha em algum lugar que tem acesso aos documentos da pessoa (e que ainda não conseguiu retificar seus documentos), chame sempre pelo nome social! Tudo bem? Então tá bom!

4- Orientação Sexual é por “quem” você se sente atraído. E não tem ligação nenhuma com a identidade de gênero, ou seja, com o que você se identifica socialmente. Então sim, existem trans homossexuais, assexuais, bissexuais, panssexuais e entre outros! E viva a diversidade <3

Não esqueça de orientar seus amigos, colegas de trabalho e familiares! Assim, estaremos batalhando por uma sociedade melhor, com mais informação e menos preconceito.

Fonte: <<https://prabrilhar.org/04-atitudes-para-combater-a-transfobia/>> - Acessado em: 10 out. 2023.

Na sequência, abrir um espaço de debate por meio de questionamentos:

1a) Vocês conheciam essas atitudes?

1b) Considerando as tirinhas que vimos no encontro anterior, vocês acham que essas atitudes colaborariam para diminuir a transfobia?

1c) Vocês acham que essas atitudes são fáceis ou difíceis de serem praticadas?

2º momento: leitura conjunta e mediada da tirinha 4:



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 04 out. 2022.

Na sequência, realizamos a interpretação, por meio das perguntas:

2a) Do que trata essa tirinha ou o que vocês entendem que aconteceu nessa tirinha?

2b) Na sua opinião, o que significa “impor seu modo de vida”?

2c) Qual o sentido do termo “normal”?

2d) Como é a expressão facial dos sujeitos em volta da Muriel no primeiro e no segundo quadrinho?

2e) O que essa expressão facial pode indicar em relação à Muriel?

2f) No último quadrinho, como a expressão “já nos descobriram, pessoal” se relaciona com a imagem?

3º momento: explicar para os alunos que o ponto de vista é uma característica de todos os textos; pois sempre há um direcionamento/perspectiva sobre um fato, ainda que o texto pareça neutro ou objetivo. Para exemplificar essa assertiva, serão utilizados os dois fragmentos abaixo, sendo o primeiro com um apelo mais ligado à semiose verbal que trata de duas visões distintas sobre uma mesma reportagem e o segundo com um apelo mais ligado à semiose imagética que se trata de um momento capturado em foto a partir de dois ângulos distintos.

Fragmento 1:

Texto 1

Achei muito interessante e de bom gosto a edição *Especial Mulher* (junho de 2007), principalmente a reportagem “10 coisas para ter antes de morrer”. A revista novamente nos brindou com um excelente presente. Parabéns pelo trabalho.

Marcos Cesar Mattedi, Eunápolis, BA.

Texto 2

Interessante a edição especial *Mulher*, com reportagens esclarecedoras e atuais, mostrando, principalmente a quem viaja com frequência, novidades para comprar. Apenas achei as últimas páginas desnecessárias (“10 coisas para ter antes de morrer”). Poderiam ter aproveitado melhor o espaço. Há tantas coisas que uma mulher contemporânea gostaria de saber e sobre as quais gostaria de ser informada.

Rosiclér Bondan, Novo Hamburgo, RS.

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/060607/cartas.shtml>>. Acesso em: 3 de maio de 2019.

Fonte: <https://www.educacao.ma.gov.br/wpcontent/uploads/2019/06/SD_LP_D21_Professor.pdf> -Acessado em: 10 out. 2023.

Explicar para os alunos que os dois relatos acima tratam de uma mesma reportagem de uma revista. Contudo, são dois pontos de vista distintos sobre um mesmo objeto. Utilizar alguns termos e expressões como “bom gosto”, “nos brindou com um excelente presente”, “últimas páginas desnecessárias”, “Poderiam ter aproveitado melhor o espaço”, para os estudantes perceberem como esse ponto de vista se constitui nas reportagens.

Fragmento 2:



Fonte: <<https://www.maispb.com.br/553271/historias-mal-contadas-criam-reputacoes-erradas.html>> Acessado em: 10 out. 2023.

Explicar que as duas fotos, que são colocadas lado a lado de uma leoa segurando o filhote na boca, dizem respeito a um único momento, mas que são registradas a partir de dois ângulos distintos. Explicar ainda que no caso da primeira foto o ponto de vista que se constrói sobre a leoa é o de predadora, porém esse ponto de vista é desconstruído na segunda foto ao lado quando a vemos segurando um filhote na boca. Nesse caso, o ponto de vista que se constrói sobre a leoa é o de cuidadora.

4º momento: explicar para os estudantes que uma possibilidade de construir e se perceber o ponto de vista é através das escolhas dos referentes que são utilizados para compor o texto. Para exemplificar, voltaremos à tirinha 4 a fim de selecionar referentes como <Muriel> e <normal>, os quais direcionam uma maneira de pensar/interpretar um fato que no caso é a transexualidade. Por fim, deve-se apresentar que o ponto de vista pode estar tanto na parte verbal quanto na parte visual do texto.

Aula 4:

5º momento: leitura conjunta e mediada da tirinha 5.



Fonte: <<http://www.murieltotal.zip.net>> Acesso em: 15 out. 2022.

Na sequência, deveríamos iniciar a interpretação, por meio de perguntas:

5a) Do que trata esta tirinha ou o que vocês entendem que aconteceu nessa tirinha?

5b) No primeiro quadrinho, as expressões faciais da personagem demonstram que sentimento ao acessar aquele espaço?

5c) O que significa as letras “F”, “M” e “T” que se encontram nas portas que a Muriel abre?

5d) A qual sentido se pode chegar no último quadrinho quando Muriel abre a porta e encontra uma parede?

5e) Considerando o fato narrado na tirinha, podemos entender que na sociedade as pessoas trans podem frequentar todos os espaços? Justifique a resposta.

6º momento: selecionar os referentes <proibido> e <permitido> desta tirinha e apontar como eles vão construindo a narrativa, dando progressão a história, ao mesmo tempo que traçam um ponto de vista. Além disso, deveríamos explicar qual seria esse ponto de vista e mostrar que os elementos verbais e não verbais colaboram para construção do sentido do ponto de vista;

7º momento: sistematização com os estudantes do conceito de ponto de vista;

8º momento: atividade de análise da tirinha 6 para ser realizada em dupla ou grupos:



Fonte: <www.laerte.art.br> - Acesso em: 04 out. 2022.

Analise a tirinha, seguindo os seguintes passos:

(1) identifique quem são os personagens; (2) observe os elementos linguísticos e imagéticos para inferir em que contexto/ambiente a tirinha se passa; (3) observe os quadrinhos 2 e 4 da tirinha e diga quais as expressões faciais dos personagens e por que a personagem principal sofre hostilidade e rejeição; (4) considerando os referentes <roupa de viado> e <modelito de macho> podemos chegar a quais pontos de vistas; (5) vocês acreditam que a personagem sofreu algum ou mais de um preconceito e por quê?

Para finalizar, deveríamos realizar uma pequena socialização através de pequeno debate, levando em consideração as impressões dos estudantes sobre a atividade realizada.

Materiais que foram utilizados: Televisão, lápis de quadro e atividades impressas.

Avaliação: atividade de análise no momento 8.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse segundo encontro, o foco foi apresentar de forma didática a ideia de ponto de vista, relacionando ao conteúdo discutido anteriormente sobre referenciação, mais

especificamente, a noção de referente. Atrelado a isso, ampliamos a discussão sobre transfobia, que havia sido iniciada no encontro anterior, para promover análises mais aprofundadas nas tirinhas. Para começar, fizemos a leitura de uma notícia chamada “04 atitudes para combater a transfobia”. Em seguida, formulamos perguntas com o propósito de abrir um espaço de debate para a construção de conhecimento, aproveitando a participação daqueles que se sentiam à vontade para contribuir.

Nesse momento, tivemos uma participação mais intensa dos estudantes, porque o debate era construído por essas novas informações que acabavam de ser apresentadas e as informações que eles já possuíam do encontro anterior. A discussão se desenvolveu a partir de eles e a professora sinalizaram um caso de transfobia que havia acontecido na escola, quando uma ex-aluna da instituição sofreu hostilidades ao acessar o banheiro feminino. Com isso, foi perceptível uma motivação por parte dos estudantes ao falarem disso, pois era uma maneira dos discentes relacionarem o conteúdo com um fato concreto que ocorreu dentro da realidade deles.

Dando sequência ao projeto, apresentamos a tirinha 4 (quadro 4) e realizamos uma leitura conjunta, seguida pela interpretação mediada por algumas perguntas. Essas questões abordavam tanto os aspectos linguísticos/verbais da tirinha quanto os aspectos imagéticos que contribuíam para os sentidos. Após esse momento, iniciamos o debate sobre o ponto de vista. Embasados pelos preceitos da teoria rabateliana (Rabatel, 2015, 2016[2008]; Cortez, 2013), apresentamos a noção de ponto de vista de forma didática.

Interessava, nesse momento, discutir com os estudantes que as escolhas de palavras, expressões e imagens não são feitas aleatoriamente, mas sempre obedecem a um projeto de comunicação do locutor, revelando percepções específicas. Nas palavras de Rabatel (2016[2008], p. 59) “a percepção é sempre dotada de uma dimensão epistêmica importante, a escolha das denominações e do processo de percepção indicando sempre um ponto de vista e um saber sobre o objeto de discurso percebido.” Enfatizamos que todos os textos apresentam uma perspectiva sobre alguém, algum objeto ou algum fato.

Nessa parte da nossa proposta didática, também houve um grande engajamento dos estudantes, pois eles queriam demonstrar que compreendiam a falta de neutralidade nos textos. Alguns alunos articularam essa discussão em relação à notícia que havia sido discutida anteriormente. Isso ocorreu porque há uma percepção consolidada de que existe imparcialidade nas notícias e os alunos afirmam que sabem que não há imparcialidade e neutralidade. Para complementar essa discussão desenvolvida pelos estudantes, o pesquisador contribuiu afirmando que realmente não existe imparcialidade mesmo nas notícias, pois um fato sempre é apresentado a partir de um ponto de vista específico, realçando determinados aspectos do fato

retratado.

Mais adiante, relacionamos a explicação com dois fragmentos (fragmento 1 e fragmento 2 do quadro 4) para ilustrar essa discussão. No primeiro fragmento, apresentamos dois trechos com duas opiniões distintas sobre uma reportagem de revista, destacando que predominava a semiose verbal nesse contexto. Nessa ocasião, enfatizamos que a construção do ponto de vista também é feita de modo subjetivo, pois atende a gostos, pensamentos e sentimentos individuais, como observado por Cortez (2011, p. 21): o ponto de vista está “intrinsecamente relacionado aos mecanismos de expressão da subjetividade”. No segundo fragmento, mostramos duas fotos colocadas lado a lado que mostram um mesmo fato sobre dois ângulos distintos. As fotos mostravam uma leoa com o filhote na boca. Explicamos que a dependendo do ângulo escolhido, o ponto de vista que se constrói sobre essa leoa ora é o de predadora, ora é o de cuidadora do seu filhote.

No quarto momento, voltamos à tirinha 4 (quadro 4) para explicar como é possível construir e perceber o ponto de vista através dos referentes, conectando essa discussão com os temas abordados no encontro anterior. Utilizamos tanto os elementos linguísticos quanto os imagéticos da tirinha para isso aprofundamos o que havida sido discutido nos fragmentos anteriores. Em seguida, apresentamos a tirinha 5 (quadro 4) e realizando uma leitura conjunta. Após essa leitura, fizemos algumas perguntas para guiar a interpretação. Ainda na tirinha 5, selecionamos alguns referentes específicos para mostrar como eles evidenciam o ponto de vista presente na tirinha. Após isso, em colaboração com os estudantes, construímos uma definição de ponto de vista. Embora fundamentados nos preceitos rabatelianos, nosso objetivo não era criar uma sistematização acadêmica do PDV, como frequentemente encontrado nos manuais de linguística (Rabatel, 2015, 2016), mas sim desenvolver com os alunos o conceito, com base nos conhecimentos que vinham sendo construídos até então, permitindo, desse modo, o desenvolvimento de um raciocínio indutivo.

Para finalizar o encontro, propusemos a realização de uma atividade (atividade 2). Passamos as instruções de como essa atividade deveria ser realizada, sejam em duplas ou grupos e lemos os enunciados em voz alta para toda a turma. Em seguida, entregamos as atividades e esperamos um tempo para que a atividade fosse feita. Durante esse período, houve dúvidas e foi preciso ir até os grupos para sanar possíveis dúvidas que vinham surgindo no decorrer da atividade. Logo após, os estudantes entregaram e fizemos uma breve socialização. No geral, tivemos uma boa participação da turma no que concerne à participação nas discussões, uma vez que houve uma boa recepção dos conteúdos e eles mostravam que conseguiam assimilar fazendo analogias. Foi assim, por exemplo, quando iniciamos o debate sobre o PDV e

afirmamos que todo texto possuía um ponto de vista e os estudantes relacionaram com o gênero notícia, que não havia sido mencionado pelo pesquisador.

No tocante aos equipamentos didáticos que foram utilizados, é preciso mencionar que fizemos novamente uso da televisão para a apresentação dos *slides* que foram mostrados ao longo desse segundo encontro. Além disso, propomos a atividade 2, um exercício realizado ao final do encontro. A atividade 2 condensou os principais pontos tratados e debatidos ao longo do encontro, como a noção de ponto de vista e o tema da transfobia. Essa atividade foi recebida de forma mais tranquila do que a atividade realizada no encontro anterior, devido ao fato dos estudantes já terem feito a atividade anterior, que era semelhante a essa.

Em síntese, quanto à motivação e participação da turma, podemos dizer que houve uma boa adesão da turma nos debates e nas participações no decorrer do encontro. Visto que, os estudantes se mostravam mais próximos e com menos receio de interagir durante as aulas. Isso ficou evidente porque mesmo após o fim da aula, alguns estudantes mais retraídos se aproximaram para emitir opiniões sobre as discussões feitas sobre as tirinhas. A professora também participou do encontro se engajando nos debates realizados. A seguir, iniciamos a descrição e o debate em torno dos dois últimos encontros.

6.1.2 Proposta didática: 3º e 4º encontros

Dando continuidade, voltamos o nosso olhar, agora, para o encontro seguinte da nossa proposta didática. Nesse sentido, o 3º encontro (realizado no dia 10 de novembro de 2023) foi constituído de dois momentos (momentos 1 e 2) que foram realizados em duas aulas conjugadas. A seguir, apresentamos o quadro 5, no qual podemos observar o desenvolvimento das aulas do terceiro encontro.

Quadro 5 - 3º Encontro

3º Encontro – aulas 5 e 6 conjugadas
Objetivo: Construção de uma produção final através da confecção de cartazes, envolvendo as discussões e as tirinhas utilizadas ao longo dos encontros.
1º momento: orientação para a realização de uma produção final (os estudantes teriam que formar grupos, discutir as tirinhas que cada um dos grupos recebeu, elaborar enunciados explicando as situações de desrespeito e transfobia vivenciadas pela personagem Muriel e propor alguma intervenção/solução para a situação que era tratada na tirinha. Depois de terem feito as produções, inicialmente, num rascunho, os estudantes passariam o que desenvolveram para a cartolina).

2º momento: fixação dos cartazes nas dependências da escola.

Materiais que foram utilizados: tirinhas impressas, imagens impressas, cartolina, cola, tesouras, régua e lápis coloridos.

Fonte: elaborado pelo autor.

No terceiro encontro, o nosso objetivo foi realizar a elaboração de uma produção final. Essa produção foi concebida para permitir aos estudantes criar efetivamente um material, no qual aproveitassem as discussões dos encontros anteriores e também fosse acessível para outros membros da escola. Com isso em mente, optamos pela criação de cartazes, os quais não só seriam produzidos pelos alunos, mas também poderiam ser afixados nas paredes da escola como um mural, estando, assim, visível para as outras pessoas que também circulam neste ambiente, como outros estudantes, outros professores e demais pessoas que também trabalham na escola.

Essa produção ocorreu ao longo das duas aulas desse encontro. Os alunos foram orientados a produzir cartazes para serem afixados nas dependências da escola. Eles se dividiram em grupos, e cada grupo ficou com uma das tirinhas que foi trabalhada nos encontros anteriores. Em uma primeira etapa, os estudantes planejaram a organização dos cartazes: i) definiram em que parte das cartolina fixariam as imagens; ii) discutiram entre si as situações que aconteciam nas tirinhas; iii) fizeram pesquisas pelo celular utilizando a internet da escola; iv) escolheram imagens que se relacionavam com o debate presente em cada tirinha; v) pediram na secretaria da escola para que fossem impressas para composição dos cartazes e vi) fizeram em rascunhos os enunciados que iriam colocar nos cartazes.

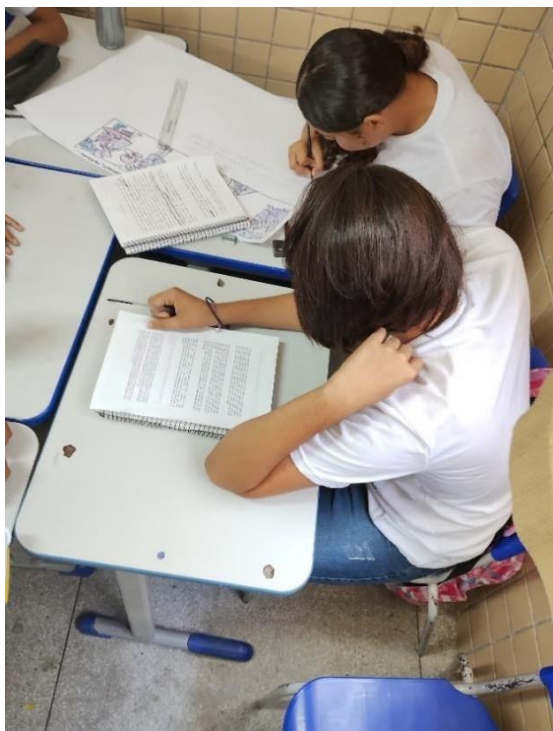
Depois dessa etapa, os estudantes começaram a montar os seus cartazes, como pode ser observado nas figuras 23 a 25 que serão exibidas mais abaixo. Processo em que cada membro dos grupos contribuía com o processo de confecção (recortando as imagens, colando, passando para cartolina os enunciados que já tinham sido feitos). Após serem finalizados os cartazes, veio a parte de fixação. Optamos por fazer a fixação em uma parede que não fica tão próxima da turma, com o intuito de que os cartazes fossem lidos por outras pessoas. A sala dessa turma fica no segundo andar e é a última sala do corredor. Isso quer dizer que caso os cartazes tivessem sido afixados na parede da sala da turma, provavelmente, apenas a turma teria acesso a eles. Devido a isso, optamos por fazer a fixação em uma parede do térreo onde o fluxo de pessoas é mais frequente. Abaixo, mostramos algumas imagens do processo de elaboração dos cartazes.

Figura 23- Produção dos cartazes



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 24 e 25 - Produção de cartazes



Fonte: Acervo do pesquisador



Fonte: Acervo do pesquisador

Como é possível observar nas imagens acima, a realização da proposta envolveu a união

e colaboração dos estudantes, reforçando vínculos e estreitando laços. Em síntese, houve uma boa adesão da turma para a realização da construção dos cartazes, porque tratava-se de uma produção, na qual eles iriam aproveitar os debates feitos anteriormente. Bem como, o fato de as tirinhas não eram surpresas, pois eram as mesmas dos encontros anteriores e, principalmente, porque eles deixariam um registro feito, afixados nas dependências da escola, que serviria para a construção do conhecimentos de outras pessoas.

Após discorrer sobre o terceiro encontro, passemos, a tratar do último encontro. O 4º encontro, (realizado no dia 16 de novembro de 2023) foi dividido em dois momentos (momentos 1 e 2), os quais foram conduzidos em duas aulas conjugadas. Abaixo, apresentamos o quadro 6, onde estão listadas as ações realizadas no nosso último encontro com a turma.

Quadro 6 - 4º Encontro

4º Encontro – aulas 7 e 8 conjugadas
Objetivo: Construção de um relato de experiências sobre a participação dos estudantes no projeto.
1º momento: orientação para a construção do relato que foi realizado individualmente pelos estudantes: Nesse relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Na sua opinião: os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas trans? O projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Você já presenciou algum caso de transfobia? Se sim, o que você fez diante da situação? 2º momento: entrega dos relatos.
Materiais que foram utilizados: Folhas impressas com as orientações

Fonte: elaborado pelo autor.

Neste último encontro, o nosso propósito se destinou à construção de relatos individuais por parte dos estudantes, em que eles pudessem expressar opiniões sobre o desenvolvimento do projeto. Após chegarmos na sala de aula, explicamos o que seria pedido nesse encontro e entregamos as fichas para que os estudantes pudessem elaborar seus próprios relatos. Nesse dia, a turma se encontrava mais agitada devido ao excesso de calor que estava fazendo. Por não se tratar de uma atividade demorada, os alunos levaram uma média de trinta a quarenta minutos para produzir os relatos. Após a entrega de todos os relatos, o encontro foi finalizado. Dito isso, a seguir apresentamos a análise dos resultados gerados nessa proposta pedagógica.

6.2 Análise dos dados gerados na intervenção pedagógica

A partir deste momento, iniciamos a discussão e análise das produções realizadas pelos estudantes durante o processo de intervenção pedagógica. Essas produções englobam duas atividades distintas: uma aplicada no primeiro encontro (atividade 1) e outra no segundo encontro (atividade 2). Além disso, os estudantes também produziram cartazes e elaboraram um relato de avaliação e experiência. Para tratar dos dados, organizamos a análise da seguinte maneira: num primeiro momento empreendemos a análise das atividades 1 e 2 e dos cartazes que foram produzidos pelos estudantes (subseção 6.2.1); e num segundo momento o nosso olhar analítico se volta para os relatos feitos pelos estudantes, em que expressam seus pontos de vista sobre o projeto do qual eles participaram (subseção 6.2.2).

6.2.1 Atividades e produções de cartazes

Em relação às atividades, é importante destacar que foram elaboradas e pensadas para serem realizadas de acordo com as análises desenvolvidas durante os debates nas aulas. Antes da aplicação das atividades, durante o debate sobre o conteúdo, realizamos análises utilizando tirinhas com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e interpretação dos estudantes. Portanto, as instruções fornecidas nas atividades não foram uma surpresa para os alunos, pois o debate prévio refletia de maneira semelhante ao que era solicitado nas atividades. Além disso, é relevante ressaltar que as tirinhas utilizadas nessas atividades foram coletadas na primeira etapa da nossa pesquisa e que são tirinhas da segunda fase, onde há um desdobramento de situações de desrespeito e preconceito contra a personagem principal Muriel.

Como discutido na seção anterior, ambas as atividades requeriam dos alunos a análise de tirinhas contendo situações de desrespeito e até discriminação. Cada atividade possuía cinco instruções/comandos para orientar a realização da interpretação dos estudantes. Esses comandos se dividiam em dois tipos: (1) comandos associados à compreensão da situação, em que foi exigido que os alunos: i) indicassem quem eram os personagens, ii) observassem os elementos multissemióticos do texto, como expressões faciais, vestimentas e objetos que faziam parte da narrativa para inferir sobre o contexto da tirinha e (2) comandos que exigiam a tomada de posição, após fazerem o mapeamento da situação, os alunos deveriam indicar e justificar se consideravam ou não que se tratava de uma situação de preconceito.

Conforme mencionado, anteriormente, ambas as atividades foram realizadas em grupos composto por três a quatro pessoas. Optamos por essa abordagem para facilitar a análise das

tirinhas por meio de discussões em grupo, baseados na premissa de que a leitura não é “uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p. 229-230). No caso da atividade 1, recebemos 9 atividades respondidas e 27 alunos distribuídos em grupos durante sua realização dessa atividade. Já na atividade 2, tivemos 7 atividades respondidas e 23 alunos distribuídos em grupos na realização dessa atividade. Um ponto a ser destacado é que houve mais faltas de alunos no dia da realização da segunda atividade em comparação ao dia da primeira atividade.

Após a coleta das atividades, procedemos uma primeira leitura das respostas e observamos que algumas respostas não seguiam todos os comandos. Nesse sentido, para selecionar as atividades que seriam analisadas adotamos como critério a realização de no mínimo quatro dos cinco comandos que tanto a atividade 1 quanto a atividade 2 possuíam. Ao analisar as atividades, observamos que as respostas que atentam apenas para dois ou três comandos limitam o campo de possibilidades de interpretação.

Dessa forma, foram selecionadas para análise quatro atividades referentes à atividade 1 do primeiro encontro e quatro atividades referentes à atividade 2 do segundo encontro, totalizando oito atividades³⁹. Para identificar as atividades, optamos por classificá-las assim: atividades do primeiro encontro (1A, 1B, 1C e 1D), atividades do segundo encontro (2A, 2B, 2C e 2D), conforme indicado no quadro abaixo.

Quadro 7- Atividades 1 e 2 selecionadas para a análise

Indicação das Atividades	Número Total e Organização das Atividades	Atividades Selecionadas para a Análise
Atividade 1	9 Atividade distribuídas assim: 1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 1F, 1G, 1H, 1J	1A, 1B, 1C, 1D
Atividade 2	7 atividades distribuídas assim: 2A, 2B, 2C, 2D, 2E, 2F, 2G	2A, 2B, 2C, 2D

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2.1.1 Atividade 1

³⁹ Todas as atividades serão apresentadas em boxes coloridos, sendo as respostas dadas pelos estudantes digitadas tal como consta nas atividades. Isso pode ser verificado também nos anexos. A cor azul indica as respostas dadas à atividade 1 e a cor amarela indica as respostas dadas à atividade 2.

Antes de analisar as respostas dadas à atividade 1, é pertinente retomar à tirinha analisada e o conjunto de enunciados que compõem a atividade 1:

Quadro 8 - Apresentação da atividade 1



Fonte: < <http://www.murieltotal.zip.net> /> Acesso em: 15 out. 2022.

Analise a tirinha, observando os seguintes passos:

(1) aponte quem são os personagens e quais sentidos são gerados pelas expressões faciais dos personagens; (2) indique quais os adereços e objetos que estão em posse dos personagens e objetos que estão em volta, considerando tais objetos e adereços e elementos linguísticos para inferir onde/em que ambiente a tirinha se passa; (3) indique qual é a situação enfrentada pela personagem principal; (4) explique por que vocês acreditam que os referentes <senhor> <senhora> e <assim> são utilizados; (5) na opinião de vocês, o texto narra uma situação de enfrentamento da transfobia? Justifique a resposta.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Abaixo, iniciamos as análises das respostas através da interpretação de 1A:

Resposta de 1A

Nesta tirinha observamos que as personagens referem-se a Muriel e aparentemente um segurança/fiscal de um aeroporto o qual mantém postura rígida e também de reprovação a ela, já a mesma demonstra estar confusa com a situação. Uma vez que Muriel segura malas e está bem vestida nos dá indícios que fará uma viagem, além disso, os elementos exteriores com a placa de informação confirmam a ideia. Percebemos que a personagem sofre preconceito com relação a sua identificação de gênero, visto que o segurança não tem preparação para se comunicar e assim cometendo uma gafe, utilizando termos incoerentes e que acabam remetendo a transfobia, pois é uma gama de atitudes, sentimentos ou ações negativas, discriminatórias ou preconceituosas contra pessoas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 1A, observamos que a resposta contempla todos os comandos solicitados na questão. Os alunos iniciam o texto indicando quem são os personagens. Vale ressaltar que a personagem Muriel é indicada facilmente pelos estudantes, pois o debate e a análise de tirinhas

que vinham sendo construídos antes dessa atividade também tinha essa personagem. Na sequência, há uma tentativa de identificar quem é o outro personagem que eles indicam como sendo um segurança ou fiscal. Avançando no texto, vão estabelecendo pontos de vista sobre esses sujeitos, como nos seguintes fragmentos: “mantém postura rígida e de reprovação a ela” referindo-se à perspectiva do guarda sobre Muriel e ainda “a mesma demonstra está confusa diante da situação” referindo-se à perspectiva de Muriel diante da situação.

Isso mostra que os estudantes apresentam um olhar para além das estruturas do texto, porquênão há nenhuma passagem onde esses fragmentos estão ditos na tirinha. Como explica Antunes (2003, p. 66) esse sujeito leitor enquanto membro da interação “atua buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo.” Na sequência, fazendo uma leitura dos elementos imagéticos do texto, eles indicam quais os elementos e objetos fazem parte do cenário da tirinha para concluírem em que contexto a tirinha se passa. A princípio os estudantes indicam que se trata de um aeroporto e mais a frente descrevem os objetos que estão em posse da Muriel e em volta da personagem.

Os dois últimos comandos são abordados nas últimas linhas da resposta. Os alunos argumentam que a razão do uso dos referentes <senhor>, <senhora>, <assim> é inabilidade do segurança em tratar uma pessoa transexual, como Muriel. Indo em frente, os estudantes emitem um juízo de valor em relação à situação ao afirmarem “cometendo uma gafe, utilizando termos incoerentes”. É por meio desse juízo de valor que percebemos uma crítica à situação enfrentada pela personagem, pois não se trata de uma leitura superficial, mas sim de uma leitura crítica sobre o fato.

Por último, expressa-se a opinião (ressaltando que, como dito anteriormente nesse capítulo e também no capítulo de metodologia, as atividades foram realizadas em grupos, portanto trata-se aqui de uma opinião coletiva) sobre a questão da transfobia na tirinha. Os alunos argumentam que sim, ao afirmarem que se trata de “uma gama de atitudes, sentimentos ou ações negativas, discriminatórias ou preconceituosas”. Dessa forma, a resposta da 1A avalia criticamente a situação enfrentada pela personagem, compreendendo o uso dos recursos multissemióticos do texto, através dos quais os estudantes percebiam que a narrativa aborda uma situação de intolerância relacionada à condição de gênero da personagem Muriel.

Continuando com a análise das atividades, avançamos para a segunda resposta que compõe o nosso *corpus*.

Resposta de 1B

Analisando a tirinha podemos observar a personagem Muriel sendo abordada pelo segurança do aeroporto com falas preconceituosas, a impedindo de embarcar no avião devido a sua vestimenta que para ele não é adequada. Suas falas “senhor”, “senhora”, “assim” demonstram um ato de preconceito pois despreza a maneira em que a personagem se veste e como se identifica. Suas expressões faciais também desprezam a ela. Notamos que a forma que ele utiliza para referir-se a personagem Muriel expressa uma transfobia implícita, que acaba afetando a personagem indiretamente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em resposta 1B, observamos que a mesma contempla quase todos os comandos, como será destacado na análise a seguir. Assim como na atividade anterior, 1A, os estudantes começam identificando os personagens Muriel e o segurança, ao mesmo tempo em que descrevem a situação enfrentada por Muriel. A partir disso, os estudantes abordam o primeiro e o quarto comando: eles identificam os personagens, observam as expressões faciais e explicam os usos das expressões referenciais.

Nas palavras dos alunos, Muriel está sendo impedida de prosseguir “devido a sua vestimenta, que para ele [segurança] não é adequada”. Essa interpretação dos estudantes já atenta para a problemática social e crítica presente na tirinha que trata da aceitação de pessoas transexuais em todos os ambientes, independentemente, de sua vestimenta ou qualquer outra natureza. Mais adiante, não há menção aos objetos e elementos que compõem o cenário da tirinha. Apesar disso, os alunos conseguem compreender e indicam que essa narrativa se passa em um aeroporto. Em seguida, os estudantes argumentam sobre o uso dos elementos anafóricos <senhor>, <senhora>, <assim> na fala do segurança ao se referir a Muriel. Na resposta, não há uma menção ao termo *referentes*, contudo os estudantes utilizam o termo “falas”, o que não inviabiliza a compreensão do fato.

Em relação ao uso desses anafóricos, há uma tomada de posicionamento por parte dos estudantes ao afirmarem que “suas falas [falas do segurança] ‘senhor’, ‘senhora’ e ‘assim’ demonstram um ato de preconceito pois despreza a maneira em que a personagem se veste e como se identifica”. Os alunos conseguem perceber um conflito, que não está posto como tal, mas que existe e é provocado pela questão identitária de uma personagem transexual. Nesse sentido, Menegassi (2010, p. 42) defende que “a formação de leitores competentes, autônomos possibilita a capacidade de aprender a partir dos textos que lê”.

Na parte final dessa resposta, os discentes atentam para o último comando da atividade que é construção de uma opinião sobre o fato. Observa-se que a crítica dos estudantes está centrada na utilização dos termos pelo segurança para se referir a Muriel, no entanto eles não atentam para o fato de que este uso de termos diferentes para se referir a Muriel se estende a

algo mais amplo que seria a presença de corpos de pessoas transexuais em variados espaços na sociedade. Assim, temos “a forma como ele utiliza para se referir a personagem Muriel expressa uma transfobia implícita que acaba afetando a personagem indiretamente”. Esse posicionamento destaca que a não aceitação de nomenclaturas específicas para tratar pessoas transexuais também pode ser uma forma de violência, conforme explicitado pelos estudantes. Em seguida, apresentamos o próximo boxe com a resposta referente à atividade de 1C.

Resposta de 1C

Nesta tirinha observamos que tem um personagem que parece um segurança e o outro é a Muriel. Ainda observamos que a Muriel tem em posse duas bolsas o que permite inferir que eles estão em um aeroporto. A situação é que ela é barrada por causa da forma que ela está vestida. Também observamos que o segurança não tem conhecimento sobre a identidade de gênero dela e acaba usando os referentes <senhor> <senhora> <assim>. Sim, achamos que pela forma que ele a tratou ela houve preconceito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 1C, observamos uma resposta mais sintética comparada às anteriores e também com menos tomadas de posições e juízo de valores sobre o fato do qual a narrativa trata. Essa resposta abrange todos os comandos, mas nos pareceu mais presa aos comandos do que às anteriores, pois atenta aos comandos de forma pontual, ou seja, uma resposta que se limita a construção de um enunciado, exclusivamente ao comando solicitado. A resposta dessa atividade inicia-se pela identificação dos personagens Muriel e segurança, porém diferentemente das atividades anteriores, nesse primeiro momento não é apresentada a descrição dos fatos, apenas a identificação dos personagens. Como dissemos, trata-se de uma interpretação muito presa aos comandos. Logo após, há a identificação dos objetos e a inferência de que o ambiente onde a tirinha se passa é em um aeroporto.

Mais adiante na resposta, os estudantes descrevem a situação que a personagem Muriel passa durante o fato narrado. Os estudantes entendem que “a situação é que ela é barrada por causa da forma que ela está vestida.” Por isso, a interpretação dos estudantes é limitada, atentando apenas para as vestimentas da personagem, desconsiderando, por exemplo, que a maneira como Muriel está vestida é o modo como ela se sente confortável e se identifica no mundo. Como ressaltam Koch e Elias (2011[2006], p. 21) “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos.” Há também a desconsideração da crítica sobre os espaços onde corpos de pessoas transexuais são bem-vindos e espaços onde isso não acontece.

No comando seguinte sobre a utilização dos referentes <senhor>, <senhora>, <assim>,

os discentes justificam que esses termos são utilizados devido ao desconhecimento da identidade de gênero da Muriel. Para finalizar, os alunos sinalizam que houve preconceito na maneira como o segurança tratou Muriel. Em seguida, apresentamos o último boxe para finalizar a análise deste conjunto de dados/respostas relativos à atividade 1, passemos a expor a resposta de 1D:

Resposta de 1D

Nesta tirinha estão presentes os personagens: Muriel e um segurança, o mesmo apresenta está estressado, isso é evidente nas expressões faciais dele, podemos observar também que a placa “portão 5” e a bagagem indicam que eles estão em um aeroporto. A personagem está sendo barrada por está vestida da quela maneira. Acreditamos que os referentes (senhor) e (senhora) estão presentes porque ele não sabia como referir-se a ela. A transfobia está visível pela forma que ele a trata e pela sua expressão facial.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 1D, observamos uma reposta que abrange todos os comandos solicitados na atividade. Essa resposta se inicia com o apontamento dos personagens que compõem a narrativa. Os estudantes indicam que se trata de Muriel e um segurança. Na sequência, os alunos fazem a leitura dos aspectos imagéticos do texto e inferem que a expressão facial do segurança indica que ele está “estressado”. Nessa linha de raciocínio dos estudantes, o tratamento que o segurança dá a Muriel é fruto dessa instabilidade emocional. Além disso, os alunos fazem a identificação dos elementos e objetos que estão em volta dos personagens ao inferir que o ambiente onde a narrativa se passa é um aeroporto.

Logo após, na resposta, os estudantes atentam para a problemática sobre a qual a narrativa vai se desenvolver. Diante disso, eles dizem “A personagem está sendo barrada por está vestida da quela maneira”. Essa maneira a que eles se referem é, na verdade, a maneira como a Muriel se sente bem ao usar roupas femininas. Embora não esteja dito verbalmente, esse enunciado produzido pelos estudantes dá conta de que eles conseguem fazer uma leitura crítica, percebendo que a maneira como Muriel se veste e se apresenta é um obstáculo para ela na nossa sociedade. Em consonância com o que afirma Marcuschi (2008, p. 231) “o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se acha inserido na realidade social e tem que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente.”

Além disso, os estudantes explicam por que o segurança utilizou os termos <senhor>, <senhora> para se referir a Muriel. Na visão deles, o segurança empregou esses termos porque não tinha entendimento sociocultural para tratar pessoas transexuais. No último comando dessa atividade, os discentes expresaram uma opinião em relação ao fato narrado na tirinha analisada. Eles argumentam que houve transfobia na situação enfrentada por Muriel e afirmam

ainda que as feições apresentadas pelo segurança na tirinha também contribuíram para o desrespeito da personagem. É relevante observar como os estudantes reconhecem que os significados são construídos e ampliados pelos elementos imagéticos.

Em resumo, é relevante destacar algumas considerações sobre análise das atividades do primeiro encontro: i) em todas as respostas percebemos o engajamento dos estudantes; ii) observamos que, no geral, os estudantes conseguem realizar uma leitura crítica sobre os fatos narrados na tirinha percebendo, por exemplo, a presença discursos preconceituosos; iii) os estudantes conseguem perceber os processos identitários sobre os quais a personagem Muriel está inserida e também as problemáticas sociais que isso envolve, como situações de desrespeito e violência; e ainda iv) os estudantes conseguem perceber a importância dos elementos imagéticos na construção de sentidos da tirinha.

6.2.1.2 Atividade 2

A partir de agora, iniciamos a análise das produções realizadas no segundo encontro. Cabe reafirmar que no segundo encontro introduzimos a noção de PDV. Como dissemos anteriormente, utilizaremos os seguintes termos para fazer a identificação das atividades: (2A, 2B, 2C e 2D). Antes de analisar as respostas dadas à atividade 2, retomamos aqui a tirinha analisada e o conjunto de enunciados que compõem a atividade 2:

Quadro 9 – Apresentação da atividade 2



Analise a tirinha, seguindo os seguintes passos:

- (1) identifique quem são os personagens; (2) observe os elementos linguísticos e imagéticos para inferir em que contexto/ambiente a tirinha se passa; (3) observe os quadrinhos 2 e 4 da tirinha e diga quais as expressões faciais dos personagens e por que a personagem principal sofre hostilidade e rejeição; (4) considerando os referentes <roupa

de viado> e <modelito de macho> podemos chegar a quais pontos de vistas; (5) vocês acreditam que a personagem sofreu algum ou mais de um preconceito e por quê?

Fonte: elaborado pelo autor.

Abaixo, iniciamos a análise das respostas através da interpretação de 2A.

Resposta de 2A

Nessa tirinha é possível observar que os personagens são a Muriel, suas amigas e alguns torcedores. Elementos como as vestimentas de time e bandeirinha na mão de Muriel indicam que os personagens estão em um estádio. As expressões faciais dos personagens presentes demonstram insatisfação, raiva e até incômodo em relação a forma que Muriel está vestida. É notório que o ponto de vista dos torcedores e das amigas não são diferentes, fazendo assim, com que Muriel não se sinta aceita em nenhum dos grupos. Acreditamos que a situação passada pela personagem seja sim preconceituosa por não aceitarem ela da forma que ela é.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No boxe de 2A, observamos uma resposta que abrange todos os comandos solicitados na atividade e identifica a crítica social presente na tirinha. Inicialmente, os estudantes identificam os personagens da tirinha, mencionando Muriel, suas amigas e um grupo de torcedores. Logo após, eles apontam objetos e elementos que ajudam a contextualizar onde a narrativa se passa. Nesse caso, os estudantes afirmam “que os personagens estão em um estádio”. Até esse ponto, os enunciados da atividade 2 facilitam aos alunos expressar a ambientação da narrativa, compreendendo seu papel na construção de significados.

Na sequência, o comando 3 da atividade exige que os estudantes façam uma análise das expressões faciais dos personagens. Na resposta dessa atividade, os alunos focaram nas expressões faciais dos personagens secundários em relação à Muriel. Eles interpretaram que essas expressões faciais refletem descontentamento em relação à Muriel, especificamente, à forma como ela se comporta e se apresenta, conforme destacado na seguinte passagem “As expressões faciais dos personagens presentes demonstram insatisfação, raiva e até incômodo em relação a forma que Muriel está vestida”. É preciso pontuar que a construção desses sentidos pelos estudantes resulta de uma leitura das semioses imagéticas.

Avançando nas discussões, os estudantes são orientados a observar os pontos de vista na narrativa. Na resposta, os alunos identificam uma similaridade entre os pontos de vista dos torcedores e das amigas da Muriel, ou seja, percebem como a Muriel é perspectivada por esses dois grupos de pessoas. Os discentes notam que a maneira como Muriel é perspectivada por ambos os grupos faz com que ela “não se sinta aceita em nenhum dos grupos”, conforme expresso pelos estudantes. Na conclusão, onde deveriam expressar uma opinião sobre o evento retratado na tirinha, os estudantes argumentam que se trata de uma situação discriminatória

devido ao fato da Muriel ser recebida com hostilidade e desrespeito por ambos os grupos. Dando continuidade a esta parte da análise, apresentamos o boxe com a resposta de 2B.

Resposta de 2B

Os personagens referentes a esta tirinha correspondem a Muriel, torcedores do Corinthians e as irmãs da mesma que também são transexuais. Deduzimos que o local onde discorre os fatos da tirinha, seria um estadio de futebol, pois na mesma apresentam-se elementos como roupas, bonés, e até mesmo fala que caracterizam o fato de se tratar de um jogo de futebol. Ademais os personagens apresentam expressões de rejeição, além disso, pregam o preconceito e a não aceitação da protagonista. Uma vez que usam termos pejorativos, eles invalidam e danificam a moral ética de Muriel, tornando-a um ser sem fundamento e segundo eles, sem porte para ser transexual. Dessa maneira, notamos que a personagem sofre preconceito tanto no âmbito extrafamiliar quanto no intrafamiliar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta resposta, observamos que os estudantes atendem aos comandos 1, 2, 3 e 5 e abordam tangencialmente o 4. Apesar disso, eles identificam uma crítica social na tirinha e, por isso, conseguem realizar uma leitura crítica diante dos fatos que são narrados. Primeiramente, há a identificação dos personagens, no caso da tirinha em questão, eles apontam para Muriel, os torcedores do time de futebol Corinthians e as irmãs da Muriel. Nessa resposta, os estudantes entendem que as amigas da Muriel, as quais são evocadas na narrativa com o vocativo “irmãs”, são de fato irmãs da personagem e isso se confirma ao final da resposta quando eles falam de âmbito intrafamiliar da personagem.

Após isso, há a indicação dos elementos e objetos da narrativa para inferir o local onde a tirinha se passa. Os estudantes entendem que se trata de um espaço esportivo ao definirem o lugar como estádio. Em seguida, a atividade solicita que os discentes observem/digam as expressões faciais dos personagens, além de explicarem por que a personagem principal sofre hostilidade nesse ambiente.

A resposta dos estudantes indica que eles conseguem realizar uma análise das imagens e percebem que tais expressões revelam uma rejeição a Muriel, um desprezo pela sua maneira de existir, se comportar e se vestir. Pelo ponto de vista dos estudantes, essa ação dos personagens secundários contra Muriel “invalidam e danificam a moral ética de Muriel”, ou seja, os estudantes constroem um posicionamento a partir da percepção que eles fazem da ação sofrida por Muriel. Isso demonstra uma leitura crítica, pois vai além dos limites do contexto. Mais adiante, os estudantes afirmam “tornando-a um ser sem fundamento e segundo eles, sem porte para ser transexual”.

Esta interpretação se aplica ao caso das amigas de Muriel que são mencionadas como

suas irmãs na tirinha. Nesse trecho, os estudantes percebem que o preconceito sofrido por Muriel também está presente em suas relações de interpessoais, nas quais ela não é aceita, devido à diferença em seu comportamento em relação às suas amigas/irmãs. A interpretação da tirinha realizada pelos estudantes nos faz entender que o espaço futebolístico e os comportamentos relativos ao espaço esportivo, como por exemplo, as vestimentas destacadas na narrativa, não são algo do universo de mulheres transexuais. Por fim, os expressam sua opinião afirmando que acreditam ter havido preconceito na situação vivida por Muriel. Dando continuidade, seguimos para a análise da resposta de 2C.

Resposta de 2C

De acordo com a tirinha, percebe-se que as personagens são a Muriel, os torcedores e as irmãs da Muriel. Diante dos elementos linguísticos e imagéticos, nota-se que os acontecimentos se passam em um ambiente esportivo. As expressões faciais que aparentam raiva e deboche. Podemos perceber a binarização de roupas e estilos nos ambientes esportivos. Diante das observações, é notório que a Muriel não é aceita em ambos os grupos, pois percebe-se que os trajes dela a impedem de ser aceita.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta resposta, da mesma forma que ocorre em 2A, os estudantes conseguem abordar os enunciados 1, 2, 3, 5 da questão, tangenciando parcialmente o 4. Inicialmente, os estudantes indicam os personagens da tirinha como Muriel, alguns torcedores e as irmãs da Muriel (amigas). Em seguida, eles afirmam que fazem uma leitura dos elementos linguísticos e imagéticos e inferem que o espaço onde os fatos são narrados é um ambiente esportivo. Os alunos também descrevem as expressões faciais que apontam como sendo raiva e deboche, porém não relacionam essas expressões faciais com a construção de sentidos que é produzida no texto.

Adiante, observamos uma interpretação feita exclusivamente por esse grupo de estudantes ao responder a atividade 2. Eles destacam a influência do binarismo na situação narrada, afirmando “podemos perceber a binarização de roupas e estilos nos ambientes esportivos”. O vocábulo “binarismo” é um termo teórico empregado nas teorias queer e de gênero para tratar da organização social pautada em papéis rígidos desempenhados por homens e mulheres. Isso ressalta a importância de considerar, na prática pedagógica pautada numa visão de língua como interação, a bagagem sociocultural, ou o conjunto de conhecimentos que cada sujeito desenvolve e amplia durante a vida. Em sintonia com Koch e Elias (2011[2006], p. 19) entendemos que “é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade,

durabilidade, qualidade.”

Desse modo, observamos que os estudantes percebem a crítica social que se fundamenta na problemática dos papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres. Eles relacionam as pistas e evidências no cotexto com um conhecimento de mundo que é a noção de binarização. A crítica da tirinha emerge a partir disso, pois ora Muriel não é aceita pelo grupo de torcedores porque ela não se encaixa nesse grupo, dado que ela destoa dos comportamentos e ações desses personagens, ora também não é aceita no grupo de amigadas, em razão também da maneira como se comporta, se veste e age, destoando dos comportamentos e ações das suas amigas.

Nesse contexto, é possível dizer que os estudantes percebem essa crítica social que está presente na tirinha, pois eles enxergam na binarização a causa ou problemática para não aceitação da Muriel em ambos os grupos em que ela tenta se inserir. Os alunos evidenciam tal compreensão quando afirmam “percebe-se que os trajes dela a impedem de ser aceita”. Para finalizar a análise deste conjunto de dados/respostas relativos à atividade 2, passemos a expor a resposta de 2D:

Resposta de 2D

Na tirinha estão presentes Muriel, torcedores, e as amigas de Muriel, eles estão indo para um jogo de futebol, podemos perceber isso devido a fala do primeiro quadrinho, as roupas dos personagens e a bandeira que Muriel segura. No quadrinho dois percebe-se pela expressão facial dos torcedores que eles estão indignados e furiosos. Muriel sofre hostilidade pelo modo que está vestida; considerando os referentes (roupas de viado) e (modelito de macho), na nossa opinião a Muriel não foi aceita em nenhum dos grupos pois não aceitam o modo que ela está vestida, a partir disso é perceptível que a personagem principal sofre transfobia no primeiro quadrinho, já no segundo está presente uma rejeição por parte das amigas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em 2D, observamos que a resposta contempla os comandos 1, 2, 3, 5 e tangencia o comando 4. Primeiramente, há a identificação dos personagens da tirinha. Assim, Muriel, suas amigas e um grupo de torcedores são elencados como as personalidades que compõem a narrativa. Em seguida, os alunos fazem a identificação do espaço ao afirmarem que tais personagens “estão indo para um jogo de futebol”. Nesse contexto, os estudantes fazem uma leitura dos elementos imagéticos do texto para poderem apontar como são as expressões faciais dos personagens. Na visão deles, os torcedores estão indignados e furiosos, em função da maneira como Muriel se comporta, se veste e age nesse espaço que historicamente foi delegado aos homens.

Nesta resposta, também há o entendimento de que a tirinha toca nessa temática que diz

respeito à organização social, o que é definido como sendo para homens e para mulheres. Assim, Muriel ao romper com a rigidez dessas regras sociais, torna-se vítima de uma sociedade machista e transfóbica. Em vista disso, a opinião que os estudantes emitem no final do texto segue ao encontro disso. Então, eles consideram que realmente houve transfobia no segundo quadrinho e no último houve uma rejeição por parte das amigas de Muriel. Esse último caso também provocado por Muriel destoar das suas amigas, no que se refere ao modo de se vestir, de se comportar e de agir.

Em síntese, convém elencarmos algumas considerações sobre análise das atividades do segundo encontro: i) no geral, as produções mostram que os estudantes são capazes de realizar leituras críticas, percebendo e analisando questões como desigualdades e preconceitos a partir de pontos de vista; ii) no geral, também percebem as críticas sociais presentes na tirinha do segundo encontro; e iii) entendem que os elementos multissemióticos da tirinha como, por exemplo, as imagens são fundamentais na construção de sentidos e de pontos de vista. No tópico seguinte, avançamos com as discussões em torno das produções de cartazes.

6.2.1.3 Cartazes

Após tratarmos, das produções iniciais que são as respostas dadas à atividade 1 e à atividade 2, respectivamente, lançamos de agora em diante um olhar sobre as outras produções elaboradas em sala, que foram constituídas pelos cartazes⁴⁰. No dia 10 de novembro de 2023, propomos para a turma, a produção de cartazes que deveriam ser desenvolvidos em grupos, e cujo conteúdo deveria tratar das tirinhas que haviam sido trabalhadas em sala de aula, de modo também a relacionar com a problemática da transfobia.

À vista disso, foram produzidos cinco cartazes, sendo quatro cartazes compostos pelas tirinhas que foram levadas para sala de aula e um cartaz tratando, especificamente, de dados e informações sobre a transfobia (na figura abaixo, esse cartaz está acima dos demais). A intenção de produzir esse cartaz diferente na estrutura dos demais, no sentido, de não conter uma tirinha, se deve ao fato desse cartaz funcionar como uma breve introdução a temática. Consideramos necessário que houvesse um cartaz que fizesse essa apresentação, pois nem todas as pessoas tiveram contato com a temática da transfobia.

Figura 26 - Cartazes expostos na escola

⁴⁰ Entendemos que os cartazes funcionam como uma avaliação. Não no sentido de atribuir nota, mas sim de perceber em que medida os conteúdos trabalhados em sala de aula foram aproveitados pelos alunos.

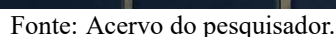


Fonte: Acervo do pesquisador.

Como dissemos anteriormente, os cartazes foram afixados num espaço da escola onde o fluxo de pessoas é grande, o que permitiria um número maior de pessoas terem acesso a essa discussão que foi desenvolvida na sala de aula. Em relação aos quatro cartazes que foram elaborados com as tirinhas, é importante mencionar que os estudantes foram orientados a produzir um texto em que eles pudessem explicar o fato que era narrado na tirinha e também propusessem uma possível solução para enfrentar a problemática da transfobia encontrada na narrativa em questão.

No caso do único cartaz que não contém tirinha, os estudantes foram orientados a realizar uma produção textual que tivesse informações, como o conceito de transfobia e apresentasse dados desse tipo de violência. A ideia seria que esse cartaz fizesse uma introdução da temática e das discussões que seriam encontradas nos outros cartazes, por isso, partiu dos estudantes a sugestão desse cartaz ser afixado acima dos demais. Observemos, a partir de agora, mais detalhadamente dois cartazes, do conjunto total de cartazes que foram produzidos. A escolha desses dois cartazes se deu, primeiramente, porque o cartaz 1 (figura abaixo) é o cartaz que menos se assemelha na estrutura aos demais e, em segundo lugar, porque o cartaz 2 (figura abaixo) apresenta uma estrutura semelhante aos demais que foram produzidos. O primeiro traz essas informações e ideias introdutórias sobre transfobia e o segundo é uma das produções que

Figura 27- Cartaz 1 Transfobia



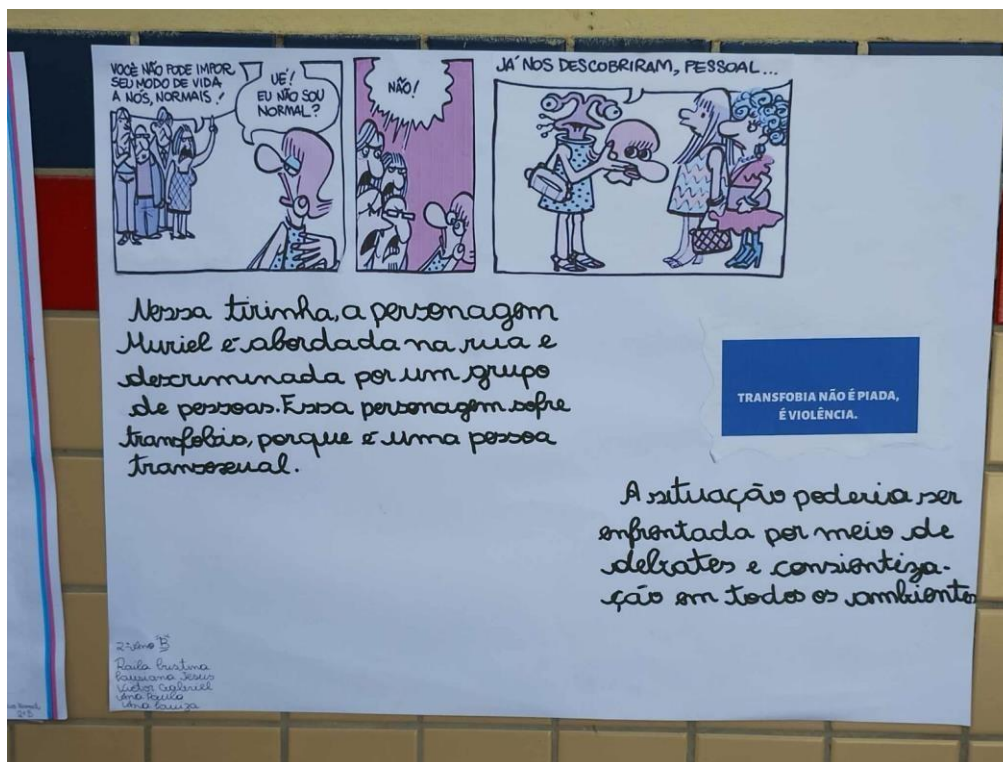
No que tange à composição do cartaz 1, destaca-se o nome “transfobia” centralizado, em caixa alta e escrito com um lápis preto. As demais partes do texto são elaboradas nos tons de azul claro e rosa. Vale salientar que essas são as cores da bandeira que defende os direitos das pessoas transexuais e que também é desenhada na parte inferior do lado esquerdo do cartaz, contendo no centro o número 180. Trata-se de uma central de atendimento onde podem ser realizadas denúncias sobre casos de transfobia. Vale ressaltar que essas informações foram pensadas para compor o cartaz pelos estudantes.

141

contendo a maior parte dos enunciados verbais do cartaz. Nela, os estudantes situam os leitores sobre o que é a transfobia, explicando que se trata de um preconceito contra pessoas transexuais. Nesta parte, há uma seta que aponta para uma outra parte do texto, no centro do cartaz, que, por sua vez, apresenta informações através de dados e estatísticas sobre percentuais de violência contra pessoas transexuais no nosso país. Os discentes explicam ainda que a discriminação provoca a exclusão social de pessoas trans. Além disso, para a construção dessas informações, os estudantes também fizeram pesquisas na internet usando os seus celulares, através da rede de internet da escola.

Embasados das discussões que vinham sendo realizadas em sala de aula, os estudantes conseguiram despertar um senso crítico para as questões que envolviam a temática da transfobia. Diante disso, conseguimos realizar um trabalho que contemplasse a competência geral número oito da BNCC, a qual defende que no ensino da educação básica deve-se “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos” (BNCC, 2018, p. 10). Abaixo, trazemos a figura de um outro cartaz, o cartaz 2, no qual encontra-se uma produção articulada diretamente com as tirinhas que foram debatidas em sala de aula. Ressaltamos que os demais cartazes também fizeram uma articulação com as tirinhas e debates realizados durante o projeto.

Figura 28- Cartaz 2 Transfobia não é piada



Fonte: Acervo do pesquisador.

Nessa outra produção, os estudantes articulam a imagem de uma das tirinhas que foi trabalhada em sala de aula à interpretação produzida por eles. Então, a princípio, a tirinha foi colada no cartaz na parte superior, ocupando um espaço considerável. Abaixo da tirinha que está situada no cartaz 2, há uma interpretação e explicação feitas pelos estudantes sobre a situação que é narrada na tirinha. Assim, os alunos explicam que a personagem Muriel é abordada na rua por alguns indivíduos que a desrespeitam, em virtude de ela ser uma pessoa transexual. Atrelado a essa parte, identifica-se ainda uma porção verbal, lado direito inferior, por meio da qual os estudantes se posicionam sobre uma possível solução para a problemática, apontando a realização de debates e mais conscientização em vários ambientes da sociedade. Acima desta porção, observa-se ainda o fragmento, em um box azul de um outro texto que foi pesquisado por eles no celular e impresso na secretaria da escola que diz em caixa alta “TRANSFOBIA NÃO É PIADA, É VIOLÊNCIA”.

Dessa maneira, consideramos que a produção de cartazes impulsionou a reflexão dos estudantes no que concerne à temática da transfobia e, em certa medida, também sensibilizou-os quando eles tiveram que pensar sobre soluções ou intervenções para enfrentar essa problemática. Em vista disso, a realização de cartazes se encontra em consonância com o documento que norteia as práticas pedagógicas no nosso estado, uma vez que permite que “o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja

apenas um princípio, mas também uma estratégias formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos” (Currículo de Pernambuco, 2021, p. 19). Postas essas considerações sobre as produções dos cartazes, passamos, nesse momento, para a observação e análise dos relatos.

6.2.2 Relatos da avaliação

Nesta subseção, nosso interesse volta-se para a observação dos relatos de avaliação, que constituíram, o último momento do nosso projeto de intervenção pedagógica. Nesses relatos, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar opiniões sobre o que eles acharam do projeto, da temática trabalhada, das tirinhas e se de alguma forma foram sensibilizados diante das discussões. Tendo isso em vista, é preciso considerar que foram produzidos 27 relatos, visto que, nesta etapa do projeto, solicitamos que fossem feitas produções individuais, ao contrário do que vinha sendo feito até então.

De modo geral, os relatos reconhecem a importância da temática trabalhada através das tirinhas com a personagem Muriel e atentam para a falta de espaços onde debates como esses que foram desenvolvidos ao longo do projeto aconteçam. Nesse contexto, há relatos de estudantes que atentam para a questão do desenvolvimento da leitura e outros que pontuam que já presenciaram casos de transfobia e outros que atentam para ambas as questões. Elaboramos uma tabela para melhor visualizar tais questões. A tabela 1 abaixo contempla os dois critérios aqui apontados: i) a importância da leitura e ii) a temática da transfobia e casos presenciados, e apresenta ainda trechos de alguns relatos⁴¹, numerados de 1 a 7.

Tabela 1 - Trecho dos relatos

Identificação do relato	Relatos que falam da importância da leitura	Relatos que falam sobre a temática da transfobia e casos presenciados
Relato 1	“Também contribuiu muito na habilidade de leitura uma vez que lemos muito”	
Relato 2		“Vivenciar o projeto foi uma experiência indiscutível, o tema é de extrema importância tanto para alunos, quanto para sociedade. O debate em sala de aula de certa forma abriu a mente dos alunos e nos fez criar mais curiosidade

⁴¹ Estes relatos numerados de 1 a 7 podem ser observados integralmente na parte dos anexos.

		sobre o tema”
Relato 3		“Acho que o projeto foi de extrema importância para que soubéssemos lidar com pessoas transexuais sem faltar respeito e também entendemos a gravidade da transfobia”
Relato 4	“Sim, os debates contribuíram. Acredito que sim, não só com a leitura, mais também melhorou a interpretação com tirinhas”	
Relato 5		“Eu achei um tema muito importante que deveria ser mais estudado em sala de aula, sim as pessoas tem que ter mais respeito, sejam elas transexuais, lésbicas e etc.”
Relato 6	“Sim, pois com tirinhas ajudam no desenvolvimento da leitura”	
Relato 7		“Sim, já presenciei casos de transfobia principalmente em escolas, em questão de banheiros e filas.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posto isso, convém notar que esses trechos do quadro acima dizem respeito à perspectiva dos estudantes sobre as questões que foram vivenciadas em sala de aula e ampliadas com os conhecimentos e o repertório sociocultural dos discentes. Nesse sentido, a percepção que temos é que conseguimos sensibilizar esses estudantes diante da problemática social que é a transfobia, por intermédio das tirinhas. Diante disso, abaixo, iremos analisar dois relatos (figura 29 e figura 32) na íntegra onde também podemos perceber o que aqui estamos considerando. A discussão será relacionada com outros dois relatos (figura 30 – relato 9 e figura 31 – relato 10).

Figura 29 - Relato 8

RELATO DE EXPERIÊNCIA

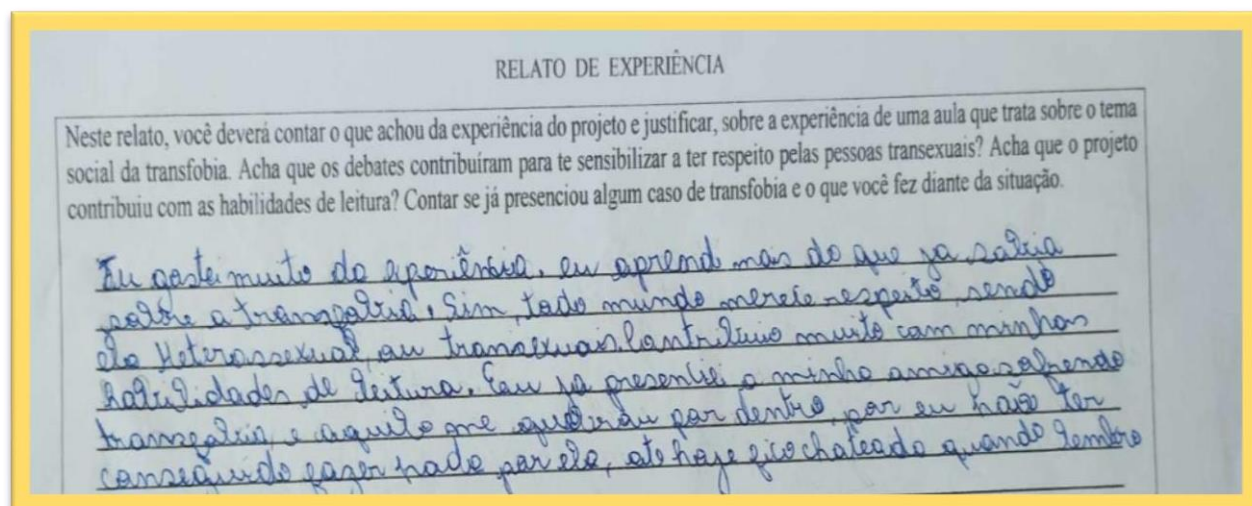
Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Na minha opinião, Bruno fez um ótimo desempenho em sala de aula, trouxe questões sociais muito importante para serem debatidas juntamente com a turma, por meio de atividades que nos estimularam a refletir sobre o assunto, sensibilizando os alunos de modo que buscassem ter mais respeito com pessoas transexuais e que também contribuíram para desenvolver ainda mais a capacidade dos alunos de interpretar textos não verbais. Eu nunca presenciei um caso de transfobia, porém caso tivesse com certeza iria tentar conscientizar a pessoa que cometeu tal ato.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Nesse relato, o estudante contempla na sua produção todos os itens que são mencionados no enunciado. Convém pontuar, por exemplo, que o discente menciona a importância dos debates que foram realizados na turma e, diferentemente dos demais relatos, aponta o papel das atividades que foram feitas na construção de um pensamento reflexivo e que promove a indagação sobre fatos sociais, como podemos evidenciar nos relatos 9 e 10 (figuras 30 e 31 abaixo).

Figura 30 - Relato 9



Fonte: Acervo do pesquisador.

No relato 9, o estudante não atenta para o papel das atividades na construção de uma formação crítica, como é feito no relato 8. No entanto, o discente expõe que já presenciou um caso de transfobia e que foi dentro do seu círculo de amizades. O estudante menciona ainda como se sentiu pela situação de violência contra alguém próximo a ele. Importante atentar que acolher essas outras narrativas através dos relatos também constitui no processo de construção da aprendizagem, pois é nesse momento onde os alunos são livres para expressarem suas opiniões e poderem relacionar as experiências vividas em sala de aula com outras situações. Passemos, agora, para a observação de um outro relato.

Figura 31 - Relato 10

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

As aulas foram muito importante pois muitas pessoas sabem algum tipo de preconceito pelo simples fato de não se identificar em nenhum gênero independente de tudo temos que respeitar as pessoas pois elas tem o direito a escolha.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Neste outro relato, também não há nenhuma menção relativa ao papel das atividades que foram realizadas em sala de aula, como há no relato 8. O estudante, porém, expõe que as aulas foram relevantes para sensibilizá-los e fazer com que sejam capazes de reconhecer esse tipo de preconceito, isto é, a transfobia. Além disso, nos relatos 8, 9 e 10, os discentes destacam o papel do respeito e da empatia como uma postura necessária diante da transfobia, o que se mostrou recorrente nos relatos, pois assim como, os relatos 8, 9 e 10, alguns outros também alegaram que o projeto contribuiu para aumentar o respeito às pessoas transexuais.

Observamos ainda que no relato 8, o aluno destaca a contribuição do projeto na interpretação de textos não verbais sobre a transfobia, o que foi para nós uma grande surpresa e a certeza de um aspecto muito relevante quanto à realização do projeto. Por fim, no relato 8, o estudante menciona que nunca presenciou um ato de transfobia, mas que caso isso acontecesse iria intervir na situação. Diferentemente do relato 9 que expõe um caso de transfobia que foi presenciado pelo estudante

Levando em consideração essas questões, percebemos pelo modo como esse estudante se coloca diante dos fatos que a aprendizagem extrapola os limites da sala de aula e que o respeito prevalece na vida desse sujeito em sociedade. Entendemos, assim, que esse sujeito irá “Respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos [...] e combatendo preconceitos de qualquer natureza”, como preconiza a BNCC (2018, p. 481). Adiante, trazemos mais um relato na íntegra, no qual observamos a opinião de outro estudante sobre a experiência de ter participado do projeto. Pensando nisso, a discussão será relacionada com outros dois relatos (figura 33 – relato 12 e figura 34 – relato 13).

Figura 32 - Relato 11

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Vivenciar o projeto aplicado em sala foi uma ótima experiência, o tema tratado foi de extrema importância e de certa forma abriu a mente de muitos alunos em relação a transfobia. Apesar de já ter pesquisado um pouco sobre o assunto, os debates me sensibilizaram mais e eu comecei a conversar sobre esse assunto na minha casa.

A prática em sala de aula me ajudou a desenvolver na leitura, pois não costumo ler. Nunca presenciei casos de transfobia, costumava ver mais nas redes sociais, mais a partir do momento em que começamos a viver o projeto minha curiosidade pelo tema surgiu.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Neste segundo relato, o estudante inicialmente aponta o quanto o projeto foi relevante na construção de conhecimentos e que abriu a mente para assuntos como a transfobia. Vale ressaltar, que em muitos relatos os estudantes argumentaram que a transfobia não é um assunto recorrente na vida deles e alguns indicam até que na escola não é feita essa discussão, como poderemos ver nos dois relatos apresentados abaixo, relatos 12 e 13.

Figura 33 - Relato 12

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

As aulas foram bem necessárias, pois a questão da transfobia não é muito abordada, além de nos proporcionarem uma interpretação de texto para desenvolver nossas habilidades de interpretação.

Nunca presenciei casos de transfobia, no entanto compreendo que os casos são bem frequentes, principalmente em ambientes escolares.

Fonte: Acervo do pesquisador.

No relato 12, observamos que o estudante alega que a transfobia não é um assunto muito abordado nos contextos onde esse discente está inserido. Contudo, o discente expõe que há casos de transfobia, principalmente, nos espaços escolares. Por isso que tanto no relato 11 e 12 os estudantes admitem a importância de espaços onde haja esse debate. À vista disso, observemos também mais um relato.

Figura 34 – Relato 13

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Foi muito esta experiência para nós, já que muitas das vezes a escola não lhe ensina. Sim, tendo mais conhecimento e entendendo do assunto nós colocamos no lugar deles (as). Sim, já que nós estudantes não temos mais o alívio de ler. Pelo que me recordo nunca presenciei algo do tipo.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Em harmonia com a opinião dos relatos 11 e 12, no relato 13, o estudante também ressalta a relevância da experiência que teve através do projeto e acrescenta que na escola não há espaços para esse debate. O discente segue argumentando que a falta desses debates de natureza social deixam lacunas na formação, porque é através do conhecimento que se pode ter empatia, se colocar no lugar do outro e até poder ir atrás de mais conhecimento, como fez o estudante do relato 11, ao afirmar que foi em busca de novas informações através de pesquisas.

Ainda no relato 11, tivemos uma surpresa positiva quando o discente menciona que começou a falar sobre o assunto em sua casa. Isso evidencia a relevância do nosso projeto, pois esse aluno sensibilizado e consciente do seu poder enquanto sujeito ativo numa sociedade preconceituosa poderá atuar combatendo preconceitos. O aluno concluiu dizendo que presencialmente nunca passou por uma situação de ver alguém sendo discriminado, mas que já observou ataques nas redes sociais. Ademias, nenhum dos outros relatos mencionou tal fato.

Trata-se, então, de um relato que atesta o fato de o aluno ter despertado a sensibilidade para o tema da transfobia coma a realização do nosso projeto e ainda expõe ter começado a falar sobre tais assuntos em casa, levando assim conhecimento para possíveis familiares que talvez não saibam, ou que não tenham atitudes no combate à transfobia. Assim, com a análise dos relatos, consideramos que o projeto alcançou êxito ao “exercitar a empatia [...] valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”, como recomenda o Currículo de Pernambuco (2021, p. 23-24).

COSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, enfim, à última etapa deste trabalho que teve por objetivo geral analisar a construção dos pontos de vista através da referenciação em tirinhas que abordam a temática de gênero da cartunista Laerte Coutinho e como estes conteúdos poderiam ser didatizados para o trabalho no ensino de língua. Dentre os objetivos específicos da pesquisa, identifica-se a necessidade de construir uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa, em uma turma de ensino médio. Dessa maneira, nossa atenção esteve centrada tanto na análise das tirinhas, quanto no desenvolvimento da proposta de intervenção e na geração dos dados gerados através dela, a saber: atividades e produções textuais – cartazes e relatos. Nesse sentido, convém destacar os tópicos pelos quais percorremos até chegar aqui, considerando ainda os feitos que a nossa pesquisa realizou.

Nesse sentido, é relevante enfatizar os tópicos que percorremos até aqui, considerando também os avanços alcançados pela nossa pesquisa. Em termos teóricos, esta dissertação dedicou-se a articular os postulados da referenciação, do ponto de vista e dos estudos sobre leitura. Nesse âmbito, alinhamos-nos a uma visão não representacionista da referência, fundamentadas nas pesquisas de Mondada (1994) e Mondada e Dubois (2019[1995]), concebem a referenciação como um processo dinâmico e complexo de construção de referentes que retratem uma realidade (Mondada e Dubois 2019[1995]; Koch e Marcuschi, 1998; Cavalcante, Custódio Filho e Brito, 2014; Cavalcante e Martins, 2020; Cavalcante *et al.* 2020).

Nosso debate sobre a referenciação concentrou-se, especialmente, nos processos anafóricos, dado seu relevante interesse para os objetivos de nossa pesquisa. Além disso, consideramos os avanços teóricos em torno da referenciação ao explorar a noção de redes referenciais proposta por Matos (2018). Arelado a esses princípios teóricos, recorreremos à teoria do ponto de vista, que adota um viés enunciativo e interacional, buscando compreender como são construídas as perspectivas e as percepções que são criadas por sujeitos sobre objetos (Rabatel, 2015; 2016[2008]; Cortez, 2011; 2013).

Nossa discussão, centrou-se na exploração das noções de locutor/enunciador e no caráter argumentativo que está presente em todos os textos. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que uma das estratégias da construção do ponto de vista é a referenciação (Rabatel 2016[2008]; Cortez, 2011). Somado a isso, alinhamos-nos à noção de leitura como uma atividade complexa, interativa de produção de sentidos que se efetiva mediante os conhecimentos linguísticos e saberes de outra natureza (Koch e Elias (2011[2006]); Menegassi 2010; Antunes, 2003). Dessa forma, podemos dizer que a leitura serviu como o fio condutor

para o desenvolvimento de nossa proposta de intervenção pedagógica.

Dito isto, voltemos nosso olhar para o que foi produzido nas análises. Em primeiro lugar, ao considerar apenas a análise das tirinhas, constatamos o seguinte: i) a importância das recategorizações na construção do efeito de humor, especialmente, nas tirinhas da primeira fase, onde constatamos o realce a algum aspecto da feminilidade que vinha sendo construída no início da transição de gênero de Hugo para Muriel, como por exemplo, seios grandes, o uso de roupas femininas de forma prolongada, a depilação etc.; ii) a observação de que nas tirinhas da primeira fase o referente <Hugo> era sempre perspectivado como descontente e insatisfeito consigo mesmo ou com as situações em que estava inserido, ao passo que o referente <Muriel> funciona como contraste de <Hugo>, pois sempre é perspectivado como alegre e capaz de enfrentar situações difíceis que intimidam o personagem Hugo.

Nessa dissonância na maneira de perspectivar os referentes, é que emerge a crítica das tirinhas e o PDV principal, normalmente, realça as habilidades e potencialidades que Muriel, enquanto pessoa em fase de mudança de gênero, possui. Além disso, observamos nas tirinhas da segunda fase: iii) a personagem Muriel enfrenta constantes situações de desrespeito⁴² e violência, devido ao fato de já ter realizado a transição de gênero. Nesse cenário, o referente <Muriel> é, em grande parte das vezes, perspectivado como corajosa por enfrentar tais situações de opressão e o PDV principal, geralmente, enfatiza as situações complexas, pelas quais Muriel atravessa; iv) o referente <Muriel> é ainda perspectivado em dissonância com os ambientes ou contextos em que está inserida, como por exemplo, quando aparece em uma clínica de urologia; v) a gestão de enunciadores e locutores ocorre sempre com o narrador da tirinha na posição de locutor e os personagens Hugo e Muriel ocupam as posições de enunciadores principais.

Em segundo lugar, devemos considerar a parte da pesquisa que se desenvolveu em sala de aula, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica. Nesse contexto, observamos os aspectos da leitura e interpretação de tirinhas articulados aos postulados teóricos que sustentam este trabalho, a saber: referenciação e ponto de vista. As atividades, as produções textuais e os relatos, que foram produzidos durante os encontros com a turma do ensino médio em que realizamos a proposta, evidenciam o desenvolvimento da habilidade de realizar uma leitura crítica por parte dos estudantes, considerando elementos como discursos de preconceito e

⁴² Por falar em desrespeito e violência, mencionamos o fato de que durante a seção de defesa desta dissertação ocorrida no dia 27 de março de 2024, a sala meet onde ocorria a defesa foi invadida por pessoas preconceituosas e dispostas a disseminar ódio através das suas palavras e ações. Este fato que não é um fato isolado mostra o quanto assuntos como é o caso do nosso trabalho que debate a transfobia ainda gera muita violência. Felizmente, conseguimos sair desse ambiente virtual e fomos para uma outra sala meet para dar continuidade ao processo de defesa.

violência contra populações que historicamente foram marginalizadas e violentadas pela sociedade, como é o caso da personagem Muriel que é transexual. Vale ressaltar que promover o respeito às diversidades é um compromisso da nossa pesquisa e os relatos produzidos mostram que os estudantes conseguiram se sensibilizar e desenvolver práticas de linguagem (sobretudo, a leitura e a análise crítica) de textos e discursos que abordam essa população.

Postas essas considerações, convém, agora, fazer um balanço de nossa pesquisa, destacando, especialmente, as contribuições singulares que trouxemos com essa investigação. Em primeiro lugar, ressaltamos a análise de processos referenciais, sobretudo, no caso dos processos anafóricos pela noção de redes referenciais. Como observado em nossas análises, a concepção de redes contribuiu para percepção da evolução e recategorização de referentes por meio das semioses imagéticas, o que seria inviável pelo viés de cadeias referenciais. Nesse sentido, vemos como contribuição a percepção de que o referente funciona como ponto que se liga a outros pontos (referentes), formando, assim, uma teia.

Além dessa contribuição, destacamos o pioneirismo de nossa pesquisa em considerar os elementos multissemióticos do texto na análise dos pontos de vista. No caso da nossa investigação, ficar restrito às estruturas linguísticas limitaria as potencialidades investigativas, dada a natureza particular do gênero tirinha. Conforme discutido no primeiro capítulo, os elementos imagéticos funcionam de modo colaborativo com os elementos linguísticos para a produção de sentidos. Assim, seguindo o caminho traçado por trabalhos como o de Cortez (2011), Cortez e Koch (2013) e Silva (2021b), realizamos um alargamento da teoria do ponto de vista para incluir esses elementos que até então não vinham sendo tratados nesses trabalhos. Tal fato representa um salto importante porque a percepção e focalização do mundo, dos objetos e dos seres também pode ocorrer por outras vias que não apenas a verbal.

Por fim, a última contribuição do nosso trabalho está no fato de descentralizarmos os conhecimentos que vinham sendo produzidos no espaço da academia e levá-los para a sala de aula. Isto evidencia-se mais ainda se considerarmos que tratamos de uma temática que embora esteja respaldada pelos documentos oficiais, como BNCC (2018) e Currículo de Pernambuco (2021), ainda não é bem vista pela sociedade machista e transfóbica em que vivemos. Assim, tratar dessas questões em uma sala de aula numa cidade do interior de Pernambuco, ao mesmo tempo em que foi desafiador, foi também recompensador, pois mesmo que, minimamente, conseguimos intervir naquela realidade local, através dos debates e discussões que foram gerados ao longo do processo de intervenção. Para concluir, é preciso ressaltar que esta pesquisa foi feita com muito carinho.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Trad.: Sérgio Milliet. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, 2018.
- CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo. **Referenciação, Multimodalidade e Humor em Tiras Cômicas do Gatão de Meia-Idade, de Miguel Paiva**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo. **Referenciação e Humor em Tiras do Gatão de Meia Idade, de Miguel Paiva**. 2012. 139f. tese. (Doutorado em Língua Portuguesa). PUC – SP, São Paulo, 2012.
- CARVALHO, Ana Paula. **Sobre as Intertextualidades Estritas e Amplas**. 2018. 134.f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica; MARTINS, Mayara. Referenciação: em síntese. In: LIMA, Alisson; SOARES, Maria; CAVALCANTE, Sávio. **Linguística geral: os conceitos que todos precisam saber**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 237-272.
- CAVALCANTE, Mônica. *et al.* O Texto e as suas Propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.
- CAVALCANTE, Mônica. *et alii.* **Linguística Textual e Argumentação**. Campinas – SP: Pontes Editores, 2020.
- CAVALCANTE, Mônica; BRITO, Mariza. O Caráter Naturalmente Recategorizador das Anáforas. In: AQUINO, Zilda; GONÇALVES SEGUNDO, Paulo. **Estudos do Discurso: caminhos e tendências**. 1ª ed. São Paulo: Editora Paulistana, 2016, p. 119-133.
- CAVALCANTE, Mônica. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015.
- CAVALCANTE, Mônica; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza. **Coerência, Referenciação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIULLA E SILVA, Alena. **Os Processos de Referência e suas Funções Discursivas: o universo literário dos contos**. 201p. 2008. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, 2008.

CORTEZ, Suzana. **Referenciação e a Construção do Ponto de Vista**. 100f. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CORTEZ, Suzana. **A Construção Textual-Discursiva do Ponto de Vista: vozes, referenciação e formas nominais**. 249f. 2011. Tese. (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CORTEZ, Suzana. A Anáfora no Processamento Textual. **Revista Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 11-29, 2012.

CORTEZ, Suzana. A representação de pontos de vista em reportagens de revista feminina. In: EMEDIATO, Wander. **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2013. p. 293-311.

CORTEZ, Suzana; KOCH, Ingedore. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTE, Mônica; LIMA, Silvana. **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-28.

COSTA, Maria Helenice. **Acessibilidade de Referentes: um convite à reflexão**. 214p. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, 2007.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos Fatores, Distintas Interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 2011. 330f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FELIX, Mayalu. **A Referenciação e a Dêixis: um estudo do signo verbal e do não verbal em histórias em quadrinhos**. 2012. 405f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, 2012.

GARCÍA, Santiago. **A Novela Gráfica**. Trad.: Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
GOMES, Ivan. Uma Breve Introdução à História das Histórias em Quadrinhos no Brasil. In: VI Congresso Nacional de História da Mídia, Rio de Janeiro, 2008.

IANNONE, Leila; IANNONE, Roberto. **O Mundo das Histórias em Quadrinhos**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1994.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
KOCH, Ingedore. **A Coesão Textual**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, Ingedore. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São

Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. **Revista D.E.L.T.A.**; v. 14, n. especial, 1998. p. 168-190.

LIMA, Silvana. Referenciação e Multimodalidade: revisitando os processos de recategorização e encapsulamento. **Revista das Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 36, 2017, p. 101-114.

MADONNA. **What it Feels Like for a Girl** (lyrics). Estados Unidos, 2021. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/madonna/63206/> Acesso em: 16 jun. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e Cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino. **Fala e Escrita em Questão**. São Paulo: Humanitas. 2000, p. 191-240.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, 2001. p. 217-258.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O Léxico: lista, rede ou cognição social?. In: NEGRI, Ligia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires. **Sentido e Significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, p. 263-284, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MATOS, Janaica. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259f. – Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, 2018.

MENDONÇA, Márcia. Um Gênero Quadro a Quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 194-207.

MENEGASSI, Renilson. **Leitura e Ensino**. 2ª ed. Maringá-PR: EDUEM-Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010.

MONDADA, Lorenza. **Verbalisation de L'espace et Fabrication du Savoir**: approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne, 1994. 671f. Tese. (Doutorado em Letras) – Université de Lausanne, Faculté de Lettres, 1994.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos Objetos de Discurso e Categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernardete; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 17-

NÓBREGA FILHO, Emanuel. **História das Multiplicidades Travestis em Muriel Total, de Laerte Coutinho**: cartografias discursivas da estética de si por um devir transgênero. 245f. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, Roberta. **Semântica Formal**: uma breve introdução. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

RABATEL, Alain. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: EMEDIATO, Wander. **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Trad. Wander Emediato, 2013. p. 19-66.

RABATEL, Alain; MASSMANN, Débora. Re-torno sobre um percurso em enunciação [uma entrevista com Alain Rabatel, por Débora Massmann], **Entremeios – Revista de Estudos do Discurso**, Seção Entrevista, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 11, p. 147-164, jul. – dez. 2015.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração teoria e análise. Trad.: Maria das Graças Soares Rodrigues; Luis Passeggi; João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

RAMOS, Paulo. **Tiras Cômicas e Piadas**: duas leituras, um efeito de humor. Tese. (Doutorado em Letras) – USP, São Paulo, 2007.

RAMOS, Paulo. Os Quadrinhos em Aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Angela *et alii*. **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RANIERI, Thaís. **Estratégias de Construção da Referência em Práticas Pedagógicas**. 2015. 220f. Tese. (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015.

SANTOS, Leonor; COLAMARCO, Manuela. Referenciação e Ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 43-62, 2014.

SANTOS, Leonor; TEIXEIRA, Claudia. Linguística Textual e Ensino: panorama e perspectivas. In: **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha; ELIAS, Vanda. São Paulo: PPGE UFES; Labrador, 2017.

SILVA, Nadiana. **Referenciação, Multimodalidade e Tipografia Cinética**: reflexões sobre o escopo da Linguística Textual. 255f. 2016. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2016.

SILVA, João Paulo. **Uma Textual da Argumentação em Memes Verbo-Visuais: entre os processos referenciais e as intertextualidades**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2021a.

SILVA, Raul. **Tópico Discursivo e Construção do Ponto de Vista**: o trabalho com a produção textual no contexto do Enem. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2021b.

TAQUETTE, Stella R; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TEIXEIRA, Jeannine. **Estratégias de Referenciação em Textos Multimodais**: contribuições da imagem na construção referencial do infográfico. 2016. 249f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, Angela *et alii*. **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os Quadrinhos (oficialmente) na Escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VILELA, Túlio. Quadrinhos de Aventura. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL
DEPERNAMBUCO
CAMPUS RECIFE -
UFPE/RECIFE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Referenciação e Ponto de Vista em Quadrinhos da Cartunista Laerte

Pesquisador: BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 64750322.0.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.868.072

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Letras (PPGL-UFPE) do mestrando Bruno Huann da Silva Nogueira e orientado pela Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, o qual propõe uma intervenção pedagógica sobre a argumentatividade presente em tirinhas produzidas pela cartunista Laerte Coutinho que abordam a temática de gênero. A pesquisa está fundamentada na teoria da referenciação e na teoria do ponto de vista. A amostra é composta por 35 alunos de uma turma de ensino médio, na qual se realizará a intervenção pedagógica. Os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados no campo consistem em: (1) aplicação de questionário diagnóstico a fim de conhecer as práticas de leitura dos estudantes, assim como seu contato com o gênero quadrinhos; (2) a observação de, pelo menos, uma semana de aula para elaboração da proposta didática em conjunto com o docente da turma; (3) aplicação da proposta, uma sequência de aulas de caráter expositivo e interacional, nas quais serão tratadas a referenciação e a construção do ponto de vista, que serão explorados na leitura de quadrinhos, e posterior atividade de produção textual; total de 10 a 12 aulas; (4) aplicação de um questionário de avaliação do projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como a referenciação dos objetos de discurso e a construção do ponto de vista colaboram

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

Fax: (81)2126-3163

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



UNIVERSIDADE FEDERAL
DEPERNAMBUCO
CAMPUS RECIFE -
UFPE/RECIFE



Continuação do Parecer: 5.868.072

para (re)construção de sentidos em quadrinhos da cartunista Laerte. Objetivo Secundário:

- (1) Observar a orientação argumentativa dos quadrinhos, atentando para a relação que se estabelece entre os referentes, os enunciadores e o PDV principal do texto;
- (2) Analisar como são perspectivados os principais referentes dos quadrinhos na relação com os enunciadores mobilizados;
- (3) Analisar como o PDV principal do texto se constrói na relação com outros PDVs (consoantes edissonantes) que se evidenciam na crítica dos quadrinhos;
- (4) Construir, com base nas análises realizadas, uma proposta didática que explore a (re)construção dos sentidos dos quadrinhos nas aulas de língua portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

De modo geral, a projeto não apresenta risco à saúde física ou psicossocial dos estudantes. Pode acontecer, no entanto, de algum estudante se sentir constrangido e não querer interagir, colaborar ou até mesmo desistir de participar do projeto. Nesses casos, os estudantes poderão deixar de participar da pesquisa sem qualquer ônus.

Benefícios:

Via de regra, o benefício mais notório do projeto é possibilitar aos estudantes a prática de uma leitura crítica, ética e responsável, incentivando o desenvolvimento de habilidades de compreensão a partir da proposta de intervenção que propomos com este projeto. Embora nosso foco sejam os quadrinhos, os estudantes poderão expandir os resultados alcançados na leitura de outros textos".

Os Riscos e Benefícios foram avaliados e considerados adequados ao projeto apresentado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta consistência teórica e está bem fundamentado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão em conformidade com as regras do CEP.

Recomendações:

Sem Recomendações.

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CAMPUS



Continuação do Parecer: 5.868.072

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1993721.pdf	25/01/2023 17:06:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	25/01/2023 17:04:56	BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA	Aceito
Outros	cartaderesposta.pdf	25/01/2023 17:04:21	BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA	Aceito
Outros	instrumentosdecoleta.pdf	10/01/2023 20:49:37	BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA	Aceito
Outros	tale.pdf	10/01/2023 20:49:04	BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	10/01/2023 20:48:29	BRUNO HUANN DA SILVA NOGUEIRA	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

Fax: (81)2126-3163

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CAMPUS
RECIFE - UFPE/RECIFE



Continuação do Parecer: 5.868.072

Outros	termodeconfidencialidade.pdf	08/09/2022 11:59:16	BRUNO HUANN DASILVA NOGUEIRA	Aceito
Outros	declaracaodevinculo.pdf	08/09/2022 11:57:57	BRUNO HUANN DASILVA NOGUEIRA	Aceito
Outros	curriculosuzanacortez.pdf	08/09/2022 11:57:29	BRUNO HUANN DASILVA NOGUEIRA	Aceito
Outros	curriculobrunohuann.pdf	08/09/2022 11:57:04	BRUNO HUANN DASILVA NOGUEIRA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	08/09/2022 11:56:31	BRUNO HUANN DASILVA NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/08/2022 18:59:46	BRUNO HUANN DASILVA NOGUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 30 de Janeiro de
2023

Assinado por:

**LUCIANO TAVARES
MONTENEGRO**

(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DE REFERÊNCIA
DECRETO 372
SERRA TALHADA-PE
2020 CORNÉLIO SOARES
2-D.O. 01/02/12



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Bruno Huann da Silva Nogueira, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Referência e Ponto de Vista em Quadrinhos da Cartunista Laerte, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Suzana Leite Cortez cujo objetivo é observar o fazer argumentativo nos quadrinhos da cartunista Laerte, na Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Serra Talhada, 02/08/2022.

Carlos Antonio Guimarães Silva
Nome/assinatura e carimbo do responsável onde
Gestor - Mat: 242.259-0
Port. SEE nº 813 D. O. 13/03/2020



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: Referenciação e Ponto de Vista em Quadrinhos da Cartunista Laerte. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador Bruno Huann da Silva Nogueira que reside na cidade: Serra Talhada – Pernambuco, e-mail: bruno.huann@ufpe.br e está sob a orientação da professora Suzana Leite Cortez, e-mail: suzana.cortez@ufpe.br.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guarda-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- O projeto de pesquisa intitulado Referenciação e Ponto de Vista em Quadrinhos da Cartunista Laerte tem um caráter pedagógico e, por essa razão, uma parte do projeto ocorrerá em aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se ampliarem os estudos em relação à referenciação e sobre o ponto de vista, bem como investigações voltadas para os quadrinhos. Além disso, articular essas questões teóricas numa proposta pedagógica para ser aplicada em sala de aula, visto que até o momento não há pesquisas que tenham realizado essa proposta. Dessa maneira, o objetivo central é observar o fazer argumentativo nos quadrinhos que compõem a obra da cartunista Laerte e averiguar como esses pontos de vista são flagrados através da referenciação e interpretados por estudantes do ensino médio. Nesse sentido, os procedimentos de coleta desta pesquisa consistirão na observação de uma turma específica, a fim de conhecer as demandas da turma e o desenvolvimento de uma sequência de aulas (entre 10 e 12 aulas). Durante o processo de aplicação das aulas, os estudantes, que contribuirão com o projeto, serão levados a realizar a leitura e interpretação de textos que fazem parte do nosso objeto de interesse e análise que são os quadrinhos/tirinhas. A pesquisa será realizada na Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares, em uma turma específica, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, de forma presencial. Assim, o projeto se destina ao grupo que faz parte da turma escolhida. A pesquisa deverá acontecer durante três semanas de aula, sendo uma semana para observação da turma e duas semanas para aplicação das aulas. Será solicitado dos participantes a leitura e interpretação de textos, debate sobre os textos e a realização de atividades escritas. Dessa maneira, as atividades realizadas pelos

estudantes também serão objeto da nossa investigação.

- Em relação aos potenciais riscos, acreditamos que o projeto não apresenta risco à saúde física ou psicossocial dos estudantes. Pode acontecer, porém, de algum estudante se sentir constrangido e não querer interagir. Nesses casos, a providência adotada pelo pesquisador será de respeitar a vontade do estudante em não colaborar e isso não afetará a pesquisa.
- Já em relação aos benefícios, acreditamos que eles se darão por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de forma crítica. Apesar do nosso foco com esta pesquisa se direcionar para os quadrinhos, os estudantes poderão expandir tais benefícios alcançados em outros textos.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa anotações feitas

pelo pesquisador no decorrer do projeto pedagógico e atividades escritas pelos estudantes, ficarão armazenados pastas, sob a responsabilidade do pesquisador Bruno Huann da Silva Nogueira que é orientado pela profa. Suzana Leite Cortez, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo Referência e Ponto de Vista em Quadrinhos da Cartunista Laerte, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXOS – ATIVIDADES DO PRIMEIRO ENCONTRO

ATIVIDADE 1A

ATIVIDADE 1

Analise a tirinha abaixo, observando os seguintes passos:

(1) aponte quem são os personagens e quais sentidos são gerados pelas expressões faciais dos personagens; (2) indique quais os adereços e objetos que estão em posse dos personagens e objetos que estão em volta, considerando tais objetos e adereços e elementos linguísticos para inferir onde/em que ambiente a tirinha se passa; (3) indique qual é a situação enfrentada pela personagem principal; (4) explique por que vocês acreditam que os referentes <senhor> <senhora> e <assim> são utilizados e (5) na opinião de vocês, o texto narra uma situação de enfrentamento da transfobia? Justifique a resposta.



Nessa tirinha observamos que as personagens referem-se a Muriel e aparentemente um segurança/fiscal de um aeroporto no qual mantém postura rígida e também de reprovação a ela, já a mesma demonstra estar confusa com a situação. Uma vez que Muriel segura malas e está bem vestida nos dá indícios que fará uma viagem, além disso, os elementos exteriores como a placa de informação confirmam a ideia. Percebemos que a personagem sofre preconceito com relação a sua identificação de gênero, visto que o segurança não tem preparação para se comunicar e assim cometendo uma gafe, utilizando termos incoerentes e que acabam remetendo a transfobia, pois é uma gama de atitudes, sentimentos ou ações negativas, discriminatórias ou preconceituosas contra pessoas transgênero.

PRIMEIRO ENCONTRO

ATIVIDADE 1B

ATIVIDADE 1

Analisar a tirinha abaixo, observando os seguintes passos:

(1) aponte quem são os personagens e quais sentidos são gerados pelas expressões faciais dos personagens; (2) indique quais os adereços e objetos que estão em posse dos personagens e objetos que estão em volta, considerando tais objetos e adereços e elementos linguísticos para inferir onde/em que ambiente a tirinha se passa; (3) indique qual é a situação enfrentada pela personagem principal; (4) explique por que vocês acreditam que os referentes <senhor> <senhora> e <assim> são utilizados e (5) na opinião de vocês, o texto narra uma situação de enfrentamento da transfobia? Justifique a resposta.



Analisando a tirinha podemos observar a personagem Muriel sendo abordada pelo segurança do aeroporto com falas preconceituosas, a impedindo de embarcar no avião devido a sua vestimenta, que para ele não é adequada. Suas falas "Senhor", "Senhora" e "Assim" demonstram um ato de preconceito pois despreza a maneira em que a personagem se veste e como se identifica. Suas expressões faciais também despreza a ela.

Notamos que a forma que ele utiliza para referir-se a personagem Muriel expressa uma transfobia implícita, que acaba afetando a personagem indiretamente.

PRIMEIRO ENCONTRO

ATIVIDADE 1C

ATIVIDADE 1

Analisar a tirinha abaixo, observando os seguintes passos:

(1) aponte quem são os personagens e quais sentidos são gerados pelas expressões faciais dos personagens; (2) indique quais os adereços e objetos que estão em posse dos personagens e objetos que estão em volta, considerando tais objetos e adereços e elementos linguísticos para inferir onde/em que ambiente a tirinha se passa; (3) indique qual é a situação enfrentada pela personagem principal; (4) explique por que vocês acreditam que os referentes <senhor> <senhora> e <assim> são utilizados e (5) na opinião de vocês, o texto narra uma situação de enfrentamento da transfobia? Justifique a resposta.



Nessa tirinha observamos que tem um personagem que parece um segurança e o outro é a Muriel. Ainda observamos que a Muriel tem em posse duas bolsas o que permite inferir que eles estão em um aeroporto. A situação é que ela é barrada por causa da forma que ela está vestida. Também observamos que o segurança não tem conhecimento sobre a identidade de gênero dela e acaba usando os referentes <Senhor> <Senhora> e <Assim>. Sim, achamos que pela a forma que ele a trata ela houve preconceito.

PRIMEIRO ENCONTRO

ATIVIDADE 1D

ATIVIDADE 1

Analisar a tirinha abaixo, observando os seguintes passos:

(1) aponte quem são os personagens e quais sentidos são gerados pelas expressões faciais dos personagens; (2) indique quais os adereços e objetos que estão em posse dos personagens e objetos que estão em volta, considerando tais objetos e adereços e elementos linguísticos para inferir onde/em que ambiente a tirinha se passa; (3) indique qual é a situação enfrentada pela personagem principal; (4) explique por que vocês acreditam que os referentes <senhor> <senhora> e <assim> são utilizados e (5) na opinião de vocês, o texto narra uma situação de enfrentamento da transfobia? Justifique a resposta.



Nessa tirinha estão presentes os personagens: Muriel e um segurança, o mesmo aparenta estar estressado, isso é evidente nas expressões faciais dele. Podemos observar também que a placa "Portão 5" e a bagagem indicam que eles estão em um aeroporto.

A personagem está sendo chamada por está vestida, da qual nomeira.

Acreditamos que os referentes <senhor> e <senhora> estão presentes porque ele não sabia como referir-se a ela.

A transfobia está visível pela forma que ele a trata e pela sua expressão facial.

SEGUNDO ENCONTRO

ATIVIDADE 2 A

ATIVIDADE 2

Analisar a tirinha abaixo, seguindo os seguintes passos:

(1) identifique quem são os personagens; (2) observe os elementos linguísticos e imagéticos para inferir em que contexto/ambiente a tirinha se passa; (3) observe os quadrinhos 2 e 4 da tirinha e diga quais as expressões faciais dos personagens e por que a personagem principal sofre hostilidade e rejeição; (4) considerando os referentes <roupa de viado> e <modelito de macho> podemos chegar a quais pontos de vistas; (5) vocês acreditam que a personagem principal sofreu algum ou mais de um preconceito e por quê?



Nessa tirinha é possível observar que os personagens são a Muriel, suas amigas e alguns torcedores. Elementos como as vestimentas de time e a bandeirinha na mão de Muriel indicam que os personagens estão em um estádio.

As expressões faciais dos personagens presentes demonstram insatisfação, raiva e até incômodo em relação a forma que Muriel está vestida.

É notório que o ponto de vista dos torcedores e das amigas não são muito diferentes, fazendo assim, com que Muriel não se sinta aceita em nenhum dos grupos.

Acreditamos que a situação passada pela personagem seja sim preconceituosa por não aceitarem ela da forma que ela é.

SEGUNDO ENCONTRO

ATIVIDADE 2 B

ATIVIDADE 2

Analise a tirinha abaixo, seguindo os seguintes passos:

(1) identifique quem são os personagens; (2) observe os elementos linguísticos e imagéticos para inferir em que contexto/ambiente a tirinha se passa; (3) observe os quadinhos 2 e 4 da tirinha e diga quais as expressões faciais dos personagens e por que a personagem principal sofre hostilidade e rejeição; (4) considerando os referentes <roupa de viado> e <modelito de macho> podemos chegar a quais pontos de vistas; (5) vocês acreditam que a personagem principal sofreu algum ou mais de um preconceito e por quê?



Os personagens referentes a esta tirinha correspondem a Muriel, torcedor dos corinthianos e as irmãs da mesma, que também são transexuais. Deduzimos que o local onde ocorre os fatos da tirinha, seria um estádio de futebol, pois, na mesma apresentação-se elementos como roupas, bonés, e até mesmo bolas que concretizam o fato de se tratar de um jogo de futebol. Ademais os personagens apresentam expressões de rejeição, e além disso, pregam o preconceito e a não aceitação da protagonista. Uma vez que usam termos pejorativos, eles invalidam e clarificam a moral ética de Muriel, tornando-a um ser sem fundamento e segundo eles, sem porte para ser transexual. Dessa maneira, notamos que a personagem sofre preconceito tanto no âmbito extrafamiliar quanto no intrafamiliar.

SEGUNDO ENCONTRO

ATIVIDADE 2C

ATIVIDADE 2

Analisar a tirinha abaixo, seguindo os seguintes passos:

(1) identifique quem são os personagens; (2) observe os elementos linguísticos e imagéticos para inferir em que contexto/ambiente a tirinha se passa; (3) observe os quadrinhos 2 e 4 da tirinha e diga quais as expressões faciais dos personagens e por que a personagem principal sofre hostilidade e rejeição; (4) considerando os referentes <roupa de viado> e <modelito de macho> podemos chegar a quais pontos de vistas; (5) vocês acreditam que a personagem principal sofreu algum ou mais de um preconceito e por quê?



De acordo com a tirinha, percebe-se que as personagens são a Muriel, os torcedores e as irmãs da Muriel. Diante dos elementos linguísticos e imagéticos, nota-se que os acontecimentos se passam em um ambiente esportivo. As expressões faciais são expressões que representam raiva e desprezo. Podemos perceber a Binarização de roupas e estilos como atributos esportivos. Diante das observações, é notório que a Muriel não é aceita em ambos grupos, pois percebe-se que os traços dela a impedem de ser aceita.

SEGUNDO ENCONTRO

ATIVIDADE 2D

ATIVIDADE 2

Analisar a tirinha abaixo, seguindo os seguintes passos:

(1) identifique quem são os personagens; (2) observe os elementos linguísticos e imagéticos para inferir em que contexto/ambiente a tirinha se passa; (3) observe os quadrinhos 2 e 4 da tirinha e diga quais as expressões faciais dos personagens e por que a personagem principal sofre hostilidade e rejeição; (4) considerando os referentes <roupa de viado> e <modelito de macho> podemos chegar a quais pontos de vistas; (5) vocês acreditam que a personagem principal sofreu algum ou mais de um preconceito e por quê?



Na tirinha estão presentes Muriel, Torcedores, e os amigos de Muriel, eles estão indo para um jogo de futebol, podemos perceber isso devido a fala do primeiro quadrinho, as roupas das personagens e a bandeira que Muriel segura. No quadrinho dois percebe-se pela expressão facial dos torcedores que eles estão indignados e furiosos. Muriel sofre hostilidade pelo modo que está vestida, considerando os referentes (roupas de viado) e (modelito de macho), na nossa opinião a Muriel não foi aceita em nenhum dos grupos pois não aceitam o modo que ela está vestida, portanto isso é perceptível que a personagem principal sofre transfobia no primeiro quadrinho, já no segundo está presente uma rejeição por parte das amigas.

ANEXOS – RELATOS

RELATOS 1 E 2 RESPECTIVAMENTE

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Achei o projeto muito bom e importante ~~para~~ uma vez que o tema não é muito abordado. Ele contribui muito para que possamos respeitar mais essas pessoas. Também contribuiu muito na habilidade de leitura uma vez que nos lemos durante as aulas. Nunca presenciei nenhum caso de transfobia.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Vivenciar o projeto foi uma experiência indiscutível, o tema tratado e de extrema importância tanto para alunos quanto para a sociedade. O debate em sala de aula de certa forma abriu a mente dos alunos e nos fez criar mais curiosidade sobre o tema, que deveria ser tratado além das paredes de uma sala de aula.

RELATOS 3 E 4 RESPECTIVAMENTE

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Acho que o projeto foi de extrema importância para que saubermos a importância lidar com pessoas transexuais sem faltar respeito e também entender a gravidade da transfobia. O projeto conseguiu lidar com assuntos importantes e também trazer um pouco da leitura.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Achei interessante, pois assim aprendemos a respeitar mais o próximo independente das suas escolhas. Sim, os debates contribuíram. Acredito que sim, não só de leitura, mais também melhorou a interpretação com tirinhas etc.

RELATOS 5, 6 E 7 RESPECTIVAMENTE

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Eu acho um tema muito importante, que deveria ser mais estudado em sala de aula, assim as pessoas tem que ter mais respeito e não olhar as transexuais de cima e etc. assim não nunca presenciou.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

Tipicos que fazem as pessoas dizerem a ter uma reflexão e aprender com as má conduta das pessoas. Sim, pois muitas vezes não sabemos como respeitar, tentamos conversar como pessoas comuns e nos vezes podemos acabar sendo mal educados com elas ou tratar de alguma forma que possa ofender. Sim, pois com trabalhos que tem no desenvolvimento da leitura. Nunca presenciou nenhuma situação relacionada.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste relato, você deverá contar o que achou da experiência do projeto e justificar, sobre a experiência de uma aula que trata sobre o tema social da transfobia. Acha que os debates contribuíram para te sensibilizar a ter respeito pelas pessoas transexuais? Acha que o projeto contribuiu com as habilidades de leitura? Contar se já presenciou algum caso de transfobia e o que você fez diante da situação.

A experiência foi legal, pois foi algo que vimos e estudamos! Depoimentos que não é muito visto hoje em dia, e que não tem muita visibilidade. Sim, já presenciei casos de transfobia principalmente em escolas, em questões de banheiros e filas.

ANEXOS – FOTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO





