



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

CONCEIÇÃO MARIA ALVES DE ARAÚJO GUIARDI

**LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA
PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS PAUTADA NA GRAMÁTICA
DO *DESIGN* VISUAL E EM AULAS DO PORTAL DO PROFESSOR**

**UBERLÂNDIA/MG
2015**

CONCEIÇÃO MARIA ALVES DE ARAÚJO GUIARDI

**LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA
PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS PAUTADA NA GRAMÁTICA
DO *DESIGN* VISUAL E EM AULAS DO PORTAL DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS -, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Aparecida Resende Ottoni.

UBERLÂNDIA/MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G966l Guisardi, Conceição Maria Alves de Araújo, 1976-
Leitura e produção de histórias em quadrinhos : uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do *Design Visual* e em aulas do Portal do Professor / Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi. – 2015.
255 f. : il.

Orientador: Maria Aparecida Resende Ottoni.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Letramento. 2. Ensino - Meios auxiliares. 3. Histórias em quadrinhos. 4. Gêneros discursivos. I. Ottoni, Maria Aparecida Resende. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 82

CONCEIÇÃO MARIA ALVES DE ARAÚJO GUIARDI

**LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:
UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS PAUTADA NA
GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E EM AULAS DO PORTAL
DO PROFESSOR**

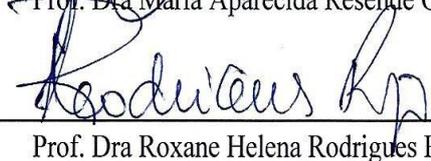
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Uberlândia(MG) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em 13 de agosto de 2015.

Banca Examinadora



Prof. Dra Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU) (presidente).



Prof. Dra Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP).



Prof. Dra Cláudia Goulart Morais (ESEBA/UFU).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, meu ancoradouro, principalmente, ao meu marido e ao meu filho, grande razão de minhas lutas; à minha irmã Luziana, a quem tanto admiro e respeito, e a todos os meus irmãos. Dedico, também, a todos os meus amigos e colegas de profissão, aos meus alunos com quem muito tenho aprendido, aos meus professores, pelos seus ensinamentos, em especial, à minha orientadora, Maria Aparecida, meu maior exemplo de competência e dedicação, e a todos os sujeitos comprometidos com o aprender e com o ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, em sua infinita bondade, permitiu que eu conquistasse o sonho de cursar um mestrado em Letras.

Aos meus pais, que embora não pertençam mais a essa vida, teriam muito orgulho das minhas conquistas. A vocês, meus queridos, a saudade sempre escorrerá pelos olhos.

Ao meu esposo, Valmir Guisardi, que em nenhum momento deixou de acreditar em mim, que segurou “as pontas” em minhas ausências, que foi pai e mãe, sem reclamar um só dia das obrigações que teve que assumir em função da demanda das atividades do meu curso.

Ao meu filho, Thiago, você faz meu coração pulsar com a maior intensidade possível. Obrigada, meu filho, maior motivo das minhas lutas.

À minha irmã, Luziana, que sempre abriu as portas de sua casa para que nas idas e vindas de Brasília a Uberlândia, eu pudesse ter um teto para descansar. Amiga-irmã, o amor é incondicional e serei eternamente grata pelo apoio.

Ao meu sobrinho Arthur e meu cunhado Eronaldo, meus sinceros agradecimentos.

À minha família, Dogival, Guilhermina, Raimundo, Marielza, José, Francisco, Marcelo, Jaqueline, Gabriel, Júlia, minha sogra D. Maria, meu sogro Elpídio, Isabel, Wagner, Giseli, Rosália, Roberto, Patrícia, Robson, Júnior, Tia Socorro, Tia Cleuza e Tio Zé, Tia Maria José e a todos meus sobrinhos e sobrinhas, por acreditarem em mim.

Às minhas sobrinhas: Gabriela, obrigada por estar do meu lado, na aplicação da pesquisa; a você, Isabela, minha princesa, e, a você, Marília, obrigada pelas mensagens de incentivo, dizendo que um dia seria como eu. Você é melhor do que você pensa!

Às minhas afilhadas, Denise Cezarino e Aline Andrade, a minha eterna gratidão e carinho!

Ao meu amigo Geraldo, a quem “abandonei”, pois cursava com ele um mestrado em educação, para realizar o sonho de cursar o mestrado em Letras. Perdão, meu amigo, sei que você, também, foi um vitorioso!

Às minhas amigas Aurora, Fabiane, Fabiane, Máira, Leila, Irisman, Wildiman, Silvana, pelos elogios, pelo carinho, pela força! Amo vocês!

Às minhas amigas Janaina, Laedy, Michelli, Rosineide, Raquel, Rejane, Rosângela Guedes, Rose, pelos anos de amizade, pela paciência para esperar que eu tivesse tempo para sairmos, para a vida social (foi difícil, em dois anos) pelo apoio que sempre me deram, mesmo quando eu menos merecia, por não ter tempo de retribuir. Vocês serão minhas eternas amigas!

À minha madrinha Anália, segunda mãe e exemplo de mulher batalhadora! Amo-te!

Aos familiares das minhas amigas de mestrado, pela paciência com nossas “loucuras” ao fazermos trabalho em grupo. Pelo grande laço de amizade: Carlos, Edinaldo, Ilson, Wilmar, Vitor Hugo, Raíssa, Caçandra e as crianças que acompanharam toda a nossa jornada, muito obrigada!

Aos colegas de mestrado, Caroline Schwarzbald, Célia, Cléverson, Cleonice, Dalma, Heloísa, Lorena, Natália, Sônia, Paula, Sandra, Lúcia, Luiz, e todos os demais colegas do PROFLETRAS, pelas trocas, pela confiança e pela credibilidade que tiveram em meus dizeres.

A todos os meus professores do PROFLETRAS, sem vocês, eu não teria conseguido!

A Gisely Amado, pelo carinho, atenção, responsabilidade com que atendeu várias demandas do PROFLETRAS.

A Cláudia Goulart e a Talita Marine, pelas preciosas contribuições dadas na banca de qualificação.

A Roxane Rojo, por seus ensinamentos terem servido de inspiração para escolha do tema da minha proposta, por sempre ter respondido a todas as mensagens enviadas e por aceitar o convite para participar de minha banca. O meu muito obrigada, a leitura de suas obras contribuiu, também, para que eu me tornasse uma professora/pesquisadora mais crítica.

A Walleska Bernardino, pelo apoio pós-banca, por incentivar que eu continuasse com essa pesquisa, por acreditar tanto em mim!

Aos alunos do CED Pompílio Marques de Souza, escola onde eu ministrava aulas para o ensino médio e que abri mão da carga em função do mestrado, mas, embora distante, pude sempre contar com o apoio dos meus ex-alunos. Muito obrigada, “Super-Pomps!” Ao diretor dessa escola, o meu muito obrigada, por apoiar-me para que eu ingressasse no curso de mestrado.

Aos professores do CEF 01 do Paranoá, escola que ministrei aulas por 11 anos de minha vida, não poderia deixar de agradecer a experiência que adquiri, trabalhar nessa escola foi um lindo aprendizado para mim!

Às minhas ex-alunas, Ravane, Thamilis, Camila, Elaine, que hoje cursam Letras, na UEG. Obrigada, pelo carinho de sempre!

A Rosângela Pereira, pelo reencontro da amizade... Você é uma amiga-irmã. A Eliane, pela calma e acolhimento. Aos profissionais do CED Taquara, por terem entendido minhas ausências, na época da defesa, pelo acolhimento na minha nova, linda, embora, provisória, escola.

Aos professores: Michelli, Fabíola, Aline, Zelma, Núcia, Beth, Regina, Romilson, Eustáquio, Paulão, Ilda, por contribuírem tanto com minha proposta, por incentivarem os alunos, por cederem aulas, quando foi necessário.

As duas escolas onde a proposta foi aplicada. Não tenho como agradecer o acolhimento da proposta e o respeito pelo trabalho desenvolvido.

À CAPES e à FAPEMIG, pelo apoio financeiro e pelo incentivo à pesquisa.

UM AGRADECIMENTO ESPECIAL

Um agradecimento especial a quem eu talvez não consiga transmitir toda a gratidão: a minha orientadora Maria Aparecida Resende Ottoni. Sem ela, eu não teria tornado o que sou hoje; sem ela, eu não teria tido forças para lutar e buscar meus ideais; sem ela, eu jamais estaria escrevendo como escrevo hoje; sem suas “broncas”, nas madrugadas, por *e-mail*, eu não teria despertado para a necessidade de uma escrita coerente; sem suas respostas, mesmo com um simples “OK”, pelo *Whatsapp*, eu não saberia que caminho seguir. Como aprendi a ler diferentes modos semióticos, comecei a entender quando os escritos estavam bons para ela, nem que fosse pelo simples acenar de cabeça, um sorriso ou um *OK*. Cabe, além do agradecimento, um pedido de desculpas, pelo incômodo, por muitas vezes deixá-la preocupada com o direcionamento do meu trabalho.

Um agradecimento a minha querida irmã Luziana, por fazer o papel de irmã, mãe e amiga protetora. Por acolher, por cuidar do meu filho quando tive de ausentar para as aulas do mestrado. Amor eterno resume tudo!

E um agradecimento às minhas amigas, companheiras de luta, Caroline, Francisca, Mauriceia e Christiane. Uma linda amizade foi por nós construída, durante o mestrado. Foram choros, lágrimas, risos compartilhados. Madrugadas acordadas fazendo trabalho, quantas risadas arrancadas, choros consolados e informações trocadas! Gostaria de dizer-lhes que vocês representam muito para mim. Assim, deixo esse agradecimento especial a vocês e a minha grande mestra, Cida Ottoni, a quem sempre me referi como “professora”, pelo respeito e admiração pela profissional que é; e a vocês, a quem carinhosamente chamo de “meninas”. Antes que a saudade escorra pelos olhos, deixo um enunciado multimodal para que interpretem e saibam do imenso carinho que sinto:



O Pequeno Príncipe (1943).

Obrigada, professoras (com muito prazer, todas nós somos), por tudo.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33).

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1 - Dimensões dos Gêneros do Discurso	43
FIGURA 2 - Roteiro	49
FIGURA 3 - Rafe	50
FIGURA 4 - Desenho ou vinheta	50
FIGURA 5 - O requadro	51
FIGURA 6 - Calha	52
FIGURA 7 - Letreiramento	52
FIGURA 8 - Ritmo Visual	52
FIGURA 9 - Os balões	53
FIGURA 10 - Recordatório	54
FIGURA 11 - Sangria	55
FIGURA 12 - Linhas cinéticas	55
FIGURA 13 - As onomatopeias	56
FIGURA 14 - Cor	56
FIGURA 15 - Metáforas visuais	57
FIGURA 16 - Vetor	76
FIGURA 17 - Ator	77
FIGURA 18 - Meta	77
FIGURA 19 - Ator, Vetor e Meta	78
FIGURA 20 - Processo de ação 1	79
FIGURA 21 - Processo de ação 2	79
FIGURA 22 - Processo de ação 3	80
FIGURA 23 - Processo reacional	81
FIGURA 24 - Processo de fala	82
FIGURA 25 - Processo mental	83
FIGURA 26 - Processo classificacional	84
FIGURA 27 - Interação por demanda	86
FIGURA 28 - O olhar - significado interativo 1	87
FIGURA 29 - O olhar - significado interativo 2	87
FIGURA 30 - Interação por oferta	88
FIGURA 31 - Plano fechado	88
FIGURA 32 - Plano bem fechado	88
FIGURA 33 - Plano médio	88
FIGURA 34 - Plano aberto	88
FIGURA 35 - Relação de poder estabelecida pela composição visual	90
FIGURA 36 - Valor da informação	91
FIGURA 37 - Valor informacional centro da imagem	92
FIGURA 38 - Saliência	93
FIGURA 39 - Enquadramento	94

FIGURA 40 - Ciclo da Pesquisa - ação.....	96
FIGURA 41 - Portal do Professor	104
FIGURA 42 - Espaço de Aula.....	105
FIGURA 43 - Site da Turma da Mônica	132
FIGURA 44 - O programa Pixton	137
FIGURA 45 - Personalização da sala de aula e inserção de projetos	137
FIGURA 46 - Inclusão dos alunos e escolha de personagem	138
FIGURA 47- Espaço Aula - Portal do Professor	142
FIGURA 48 - Recorte da SA4 do Portal do Professor	142
FIGURA 49 - Modelo do diário de leitura do gênero HQ.....	145
FIGURA 50 - Exemplan Inclusão Social	150
FIGURA 51 - Explorando valor informacional, distância social e processos de fala mental.....	160
FIGURA 52 - Explorando valor informacional e temáticas diversas.....	162
FIGURA 53 - Exemplan valor informacional através da Marvel	163
FIGURA 54 - Diário de leitura do gênero HQ	174
FIGURA 55 - Mona Lisa e Mônica.....	198
FIGURA 56 - Mona Crespa e Mona Lisa.....	199
FIGURA 57 - Mona Lisa - Cansei.....	201
FIGURA 58 - HQ digital 1	204
FIGURA 59 - HQ digital 2	205
FIGURA 60 - HQ digital 3	206
FIGURA 61 - HQ digital 4	208
QUADRO 1- Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA	33
QUADRO 2 - Desempenho Brasil	33
QUADRO 3 - Perspectivas de Gêneros	39
QUADRO 4 - Das primeiras tirinhas aos heróis ultramodernos, dez momentos marcantes das HQ	48
QUADRO 5 - Relação da LSF com a GDV	72
QUADRO 6 - Sugestão de aula 1	106
QUADRO 7 - Sugestão de aula 2.....	110
QUADRO 8 - Sugestão de aula 3	113
QUADRO 9 - Programa Pixton - passo a passo	168
QUADRO 10 - Registro 1 - Anotações de discussões feitas em sala de aula.....	179
QUADRO 11 - Registro 2 - Capa do diário de leitura de gênero HQ	180
QUADRO 12 - Registro 3 - Esquemas feitos pelos alunos	181
QUADRO 13 - Registro 4 - Anotações de discussões feitas em sala de aula.....	182
QUADRO 14 - Registro 5 - Anotações de discussões feitas em sala de aula.....	183
QUADRO 15 - Registro 6 - Trabalho multimodalidade.....	183
QUADRO 16 - Registro 7 - Trabalhando a multimodalidade.....	184
QUADRO 17 - Registro 8 - Respostas dadas aos exercícios	185
QUADRO 18 - Registro 9 - Respostas dadas aos exercícios.....	186
QUADRO 19 - Registro 10 - Respostas dadas aos exercícios.....	187

QUADRO 20 - Registro 11 - Respostas dadas aos exercícios	188
QUADRO 21 - Registro 12 - Produção HQ impressa.....	189
QUADRO 22 - Registro 13 - Produção HQ impressa.....	190
QUADRO 23 - Registro 14 - Trabalhando saliência e processo de ação.....	193
QUADRO 24 - Registro 15 - Trabalhando saliência e processo de ação.....	194
QUADRO 25 - Registro 16 - Trabalhando saliência e processo de ação.....	195
QUADRO 26 - Registro 17 - Trabalhando saliência e processo de ação.....	195
QUADRO 27 - Trabalhando a GDV.....	196
QUADRO 28 - Registro 18 - Discussões em sala de aula.....	197
QUADRO 29 - Registro 19 - Discussões em sala de aula.....	198
QUADRO 30 - Registro 20 - Discussões em sala de aula.....	199
QUADRO 31 - Registro 21 - Discussões em sala de aula.....	200
QUADRO 32 - Registro 22 - Resumo pelos alunos da GDV.....	202
QUADRO 33 - Registro 23 - Respostas dos alunos sobre o valor informacional	202
QUADRO 34 - Avaliação pelos alunos da proposta.....	212
TABELA 1 - Distribuição das aulas	100
TABELA 2 - Quantidade de aulas.....	102
TABELA 3 - Análise das SA - Parte 1	124
TABELA 4 - Análise das SA - Parte 2.....	126
TABELA 5 - Explorando elementos constituintes do gênero	154

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa aplicada em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, em duas escolas públicas do Distrito Federal. A proposta tem como objetivo principal contribuir para práticas de multiletramentos na escola, por meio de atividades de leitura e produção de histórias em quadrinhos (HQs). A necessidade da pesquisa surgiu do cenário de exposição do estudante às tecnologias, contribuindo para o acesso constante dos alunos a gêneros multimodais. Rojo (2014) ressalta que as múltiplas exigências do mundo tecnológico vão multiplicar grandemente as práticas e textos que nela circulam e que são abordados. Os estudos dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003[1979]), multiletramentos (ROJO, 2012;2013) e da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, (2006[1996]) representam a principal base teórica na qual nossa proposta está ancorada. Elaboramos uma proposta de leitura e produção de HQs impressas e digitais. Para isso, utilizamos recortes de sugestões de aulas do Portal do Professor e exploramos alguns significados da Gramática do *Design Visual*, teoria da obra *Reading Images: the grammar of visual design*, de autoria de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) que segue o pensamento funcionalista da Linguística Sistêmico - Funcional de Halliday (1985[1978]). Os alunos desenvolveram a prática de leitura e a prática de produção de HQs digitais e impressas, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis, explorando o tema transversal “inclusão social” e outros temas que surgiram a partir deste. Para a produção das HQs digitais, utilizamos o programa *Pixton* para escolas. Todas as produções dos alunos foram publicadas, no programa *Pixton*, para serem compartilhadas. Esse material pode servir de apoio para discentes e docentes das escolas participantes e de outras instituições. Elaboramos, também, dois *Photobooks* (uma para cada escola) com as produções dos alunos que passaram a fazer parte do acervo das bibliotecas das duas escolas participantes, ficando disponíveis para que colegas de outras turmas e professores possam ter acesso. Apontamos que a falta de recursos tecnológicos continua representando um entrave que desmotiva os alunos e faz com que eles sejam inseridos em um cenário de exclusão digital que acomete as várias instituições públicas do país. Apesar dos obstáculos, destacamos que os alunos apreciam ler e produzir HQs, tanto na versão impressa quanto digital e que o trabalho com HQs e com outros gêneros multimodais pode contribuir, de forma relevante, para formação de alunos críticos, além de melhorar suas práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Multiletramentos. Multimodalidade. HQs impressas. HQs digitais.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research applied in two Brazilian public schools, at two classes of the 9th grade, elementary school. The proposal aims to contribute to multiliteracies practices in school, through reading activities and production of comic books. The need for the research came from the student's exposure scenario to technologies, contributing to the constant access to multimodal genres. Rojo (2014) says that the multiple requirements of the technological world will multiply greatly the practices and texts that circulate and are addressed. Studies of discourse genres (BAKHTIN, 2003[1979]), Multiliteracies (ROJO,2012;2013) and Multimodality (KRESS; VAN LEEUWEN, (2006 [1996]) represent the main theoretical basis on which our proposal is centered. We elaborated a proposal for reading and production of comic books in paper and digital. For it, we used suggestions classes of the Teacher's Portal (Portal do Professor/MEC). We explored some meanings of the grammar of Visual Design, theory of the Reading Images: the grammar of visual design, authored by Kress and van Leeuwen (2006 [1996]) that follows the functionalist thinking of Systemic functional Linguistics of the Halliday (1985[1978]). The students developed the reading practice and production practice of Digital Comics and printed; we used the available technological resources, exploring the theme "social inclusion" and other themes that emerged from this. And, for the production of Digital Comics, we used the program Pixton for schools, because we have the license and we offered for our students. All productions of the students have been published in the program, available to be getting and shared and can be as support material for students and teachers of the two schools as well as from other institutions. We created, two Photobooks (one for each school) with the productions of the students, too, and that final product became part of the collection of the libraries of the two schools, staying available for other classes and teachers may have access. We point out that the lack of technological resources still represents a barrier that discourages students and causes them to be inserted into a digital divide that affects a lot of public institutions in the country. Despite the obstacles, we believe that students enjoy reading and producing comics, both in printed version as digital and that work with Comics and other multimodal genres can contribute, for training of students, in addition to improving its practices of reading and writing.

Keywords: Discourse Genres. Multiliteracy. Multimodality. Printed comics. Digital Comics.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DAS JUSTIFICATIVAS, DO OBJETO E DOS OBJETIVOS	14
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRICO DA DISCIPLINA LP, LETRAMENTO E OS PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS.	22
2.1 Histórico da Disciplina Língua Portuguesa no Brasil	22
2.2 O letramento	28
2.3 Os PCN e suas perspectivas para o ensino de LP	31
3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE GÊNEROS DO DISCURSO: DA SUA ORIGEM À APLICABILIDADE EM SALA DE AULA	37
3.1 Uma breve abordagem sobre a origem do conceito de gêneros.....	37
3.2 Os Gêneros do Discurso: uma concepção sociodiscursiva.....	39
3.2.1 As dimensões constituintes do gênero.....	42
3.3 Os Gêneros do Discurso nas aulas de Língua Portuguesa.....	45
3.4 O Gênero do discurso HQ.....	47
3.5 Os Gêneros Digitais e as TICs no contexto da escola.....	59
4 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE	64
4.1 Os multiletramentos.....	64
4.2 A multimodalidade.....	67
4.2.1 A semiótica social.....	68
4.3 A LSF e a sua contribuição para trabalhos envolvendo a representação visual.....	69
4.3.1 As metafunções e os significados construídos a partir delas para o trabalho com a representação visual.....	70
4.4 A Gramática do <i>Design</i> Visual.....	74
4.4.1 Significados explorados pela GDV	75
5 DOS FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS	95
5.1 Pressupostos Metodológicos: a pesquisa - ação.....	95
5.2 O Contexto da pesquisa	97
5.3 Participantes, instrumentos de coletas e caminhos percorridos	98
6 O PORTAL DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO E A PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO HQ	103
6.1 A iniciativa Portal do Professor.....	103
6.2 Da análise de sugestões de aulas do Portal do Professor.....	105
6.3 Apresentação da proposta.....	131
7 O CAMINHO PERCORRIDO: A PROPOSTA APLICADA E UMA REFLEXÃO SOBRE NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA	172
7.1 O relato de aplicação da proposta	172
7.2 A análise dos resultados.....	177
7.3 Reflexão e avaliação da nossa trajetória: Das aulas do PROFLETRAS para a sala de aula do ensino fundamental.....	210
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS	221
ANEXOS	229
Anexo A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	230
Anexo B - Termo de assentimento para o menor	232
Anexo C - Parecer consubstanciado do CEP.....	234
Anexo D - Algumas HQs impressas	235
Anexo E- HQ digital elaborada no <i>Pixton</i>	236

Anexo F- HQ digital elaborada no <i>Pixton</i>	237
Anexo G- HQ digital elaborada no <i>Pixton</i>	238
Anexo H- Exemplar da Marvel trabalhado: Uma das primeiras histórias.....	239
Anexo I- Exemplos explorados da Turma da Mônica e da Marvel.....	240
Anexo J - Exemplar da Turma da Mônica Jovem	241
Anexo K- Sala de aula virtual.....	242
Anexo L - Envio de HQ para correção por <i>e-mail</i>	243
APÊNDICES	244
Apêndice A - Aula no <i>Pixton</i>	245
Apêndice B - Criação da sala de aula virtual.....	246
Apêndice C - Inserção de um projeto na interface do <i>Pixton</i>	247
Apêndice D - Elementos de uma HQ para ser organizado em <i>slides</i> ou apostilas.....	248

Capítulo 1

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DAS JUSTIFICATIVAS, DO OBJETO E DOS OBJETIVOS



interesse em desenvolver uma proposta centrada em práticas de letramento¹ e, mais especificamente, de multiletramentos² surgiu no primeiro semestre do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - ao cursar a disciplina *Alfabetização e Letramento*, ministrada pela professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, a qual se tornou minha orientadora. A possibilidade de ligação dos multiletramentos com a proposta que aqui apresentamos, produção de histórias em quadrinhos (doravante HQs), foi instigada após apresentar um trabalho em um evento, onde tive também a oportunidade de assistir a uma conferência proferida pela Profa. Dra. Roxane Rojo, que abordou o tema multiletramentos.

Sabemos que a juventude tem uma proximidade significativa com as mídias, sejam elas impressas, televisivas, radiofônicas ou digitais e que se relaciona atualmente mais em um universo *on line*. E estar inserido nessa realidade implica estar preparado para lidar com os mais diversos gêneros, sejam eles orais, escritos ou multimodais.³

É necessário enfatizar que o sujeito convive diariamente com a linguagem midiática, seja através da internet, da televisão ou de outros meios. Podemos dizer que a criança passa a frequentar a escola já fazendo parte de práticas sociais de multiletramentos. Essas práticas abarcam, em grande parte, recursos audiovisuais, gêneros multimodais e são permeadas pelo lúdico e, nesse sentido, podem promover uma aprendizagem prazerosa.

¹ Letramento é uma prática social que tem como preocupação o que as pessoas fazem por meio da leitura e da escrita e como elas representam essas atividades (RIOS, 2013. Segundo Rojo (2009, p. 98), “o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados.” Para saber mais, ler o capítulo I, seção 2.2.

² “O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.”(ROJO, 2013, p. 14).

³ Gêneros multimodais são aqueles constituídos por mais de um modo semiótico.

Como professores de Língua Portuguesa, doravante LP, não podemos desconsiderar essas práticas das quais os alunos fazem parte fora da escola e devemos mostrar-lhes que as práticas de leitura e de escrita estão interligadas e têm grande relevância social. Da mesma forma, temos de investir em práticas por meio das quais os alunos tornem-se autores dos seus próprios discursos. Assim, eles poderão valorizar mais as aulas de LP e participar mais delas.

Acreditamos que a escola, como grande responsável pela disseminação do letramento, ainda não fez com que muitas atividades desenvolvidas em sala de aula estejam relacionadas com as práticas de multiletramentos. É preciso que os docentes tenham consciência disso, reflitam sobre essa realidade e ajam a fim de promover mudanças sociais necessárias.

Dessa forma, acreditamos que a escola deve se empenhar no sentido de desenvolver práticas de multiletramentos que possam promover uma aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, prazerosa de LP. Para isso, podemos nos apropriar das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), integrando-as aos conteúdos, além de investir na leitura e produção de diferentes gêneros do discurso⁴, presentes em diferentes práticas sociais. Esse espaço de aprendizagem, que é a escola, em sua função formadora, deve ter o propósito de levar os alunos do Ensino Fundamental a utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para a construção do conhecimento e a compreender como essas fontes e recursos atuam na construção de sentidos em diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade. Para isso, os textos explorados em espaços de aprendizagem devem ser conectados entre si e com o mundo. O professor de LP deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem. Ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação de troca de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de leitura e produção de HQs, a qual se constitui em uma prática de multiletramentos. Os multiletramentos são contemplados em nossa proposta também como uma tentativa de acompanhar a era digital em que vivemos. Destacamos que, embora as HQs impressas apareçam com frequência em livros didáticos e embora muitos sítios ofereçam versões digitalizadas, o trabalho com o gênero HQ ainda se encontra em estado embrionário e no caso de produção de HQs digitais, ainda tem muito o que ser discutido. A produção de HQs pode proporcionar ao leitor - escritor a

⁴ Rojo (2005) estabelece uma distinção entre pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e àquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais. De acordo com a pesquisadora, “[...] teoria dos gêneros do discurso - centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio históricos [...] e teoria dos gêneros de textos - na descrição da materialidade textual.” (ROJO, 2005, p. 185). Adotamos nesta dissertação a designação de gênero discursivo, uma vez que nos pautamos nessa nomenclatura defendida por Bakhtin (2003[1979]).

possibilidade de imaginar cenas, situações, imagens, cores, de fazer edição, de escolher personagens e de utilizar os recursos verbais e não verbais em enunciados diversos.

Somos conhecedores de que necessitamos buscar alternativas para o ensino de LP e de que métodos dinâmicos e atraentes contribuem para a participação e interesse dos alunos. E, considerando nossos objetivos, decidimos trabalhar com o programa *Pixton*⁵, que oferece uma plataforma mais dinâmica, que permite a criação dos quadrinhos, dos personagens, de um livro em quadrinhos, de projetos com HQs e permite a adição de professores, a escolha de *avatars*, a criação de uma sala de aula virtual, além da circulação das produções por meio de *e-mails*, redes sociais etc.

Trabalhamos, também, com sugestões de aulas do Portal do Professor⁶ voltadas para a abordagem do gênero HQ, para o Ensino Fundamental II, e elaboramos, com recortes das aulas selecionadas, uma proposta que contemplasse, também, significados da Gramática do *Design Visual*, daqui por diante GDV. A proposta é de produção de HQs impressas e digitais, e leva em conta os diferentes modos de significação que compõem o gênero.

A leitura e produção de HQs impressas e digitais é, neste trabalho, uma proposta pedagógica de LP para alunos do 9º ano, de duas escolas públicas do Distrito Federal. O objetivo foi, além de ofertar aulas mais dinamizadas, cooperar no processo de leitura e escrita mais significativo, preparando esses alunos para práticas sociais de leitura e de escrita.

Ressaltamos que, em uma pesquisa inicial, observamos que existem muitas pesquisas acadêmicas centradas no gênero HQ, mas a grande maioria traz propostas de atividades pautadas somente no formato impresso e tem enfoque diferente do que propomos fazer. Não encontramos, também, nenhuma proposta de ensino do gênero HQ e de nenhum outro que explorasse a GDV, tal como propomos.

O livro “Como usar as Histórias em quadrinhos em sala de aula”, organizado por Ângela Rama e Waldomiro Vergueiro (2012) traz todo um contexto histórico das HQs e oferta algumas sugestões de atividades, não somente para serem desenvolvidas em aulas de LP como em aulas de vários componentes curriculares. As sugestões para LP, apresentadas no livro, trabalham com o uso adequado e inadequado da língua, com a variação linguística, o preconceito linguístico, a fala e a escrita e aspectos da oralidade.

⁵ Sobre o programa *Pixton*, ler capítulo V.

⁶ O Portal do Professor é uma ferramenta de apoio ao professor. Atualmente, está organizado em torno de 07 (sete) áreas de trabalho: 1. Espaço da Aula; 2. Jornal do Professor; 3. Conteúdos Multimídia; 4. Cursos e Materiais; 5. Interação e Colaboração; 6. Links; 7. Plataforma Freire. (OTTONI; DIAS, 2013). No capítulo VI, apresentaremos mais informações sobre o Portal.

Essas atividades contribuirão para esta pesquisa, mas não possuem o foco de multiletramentos e não integram as TICs ao conteúdo tal como propomos. A obra “Ensinar e aprender história: Histórias em quadrinhos e canções” (SOBANSKI et al, 2009) também aborda HQs e sugestões de atividades, mas é bastante direcionada para o ensino de História. O capítulo 3 dessa obra, “O uso dos quadrinhos: Recortes e métodos” é útil a nosso estudo por nos oferecer alguns conceitos necessários para a nossa proposta, tais como “O que são histórias em quadrinhos?”, “Como a forma humana dá força aos quadrinhos?”, “Como funciona o fenômeno da conclusão nos quadrinhos?”. Contudo, a obra não contempla de modo efetivo aspectos de multiletramentos nem é direcionada para o foco da nossa proposta, que são as produções de HQs tanto na versão digital quanto em versão impressa.

Roberto Elísio dos Santos (2003), no seu trabalho “As histórias em quadrinhos na sala de Aula”, traz um arcabouço teórico interessante sobre HQs, mas não é direcionado apenas para o ensino de LP. No tocante à área de LP, o autor apresenta uma contribuição para aspectos relacionados à leitura, à utilização de quadrinhos em livros didáticos, às HQs entre outras aplicações. Notamos que é focalizado por esse autor, mais especificamente, aspectos teóricos das HQs em sala de aula. Tal abordagem será importante para nossa proposta, mas não possibilita uma prática com recursos tecnológicos que leve o aluno a produzir HQs digitais, que também serão trabalhadas na nossa proposta.

A pesquisa que mais possui ligação com a proposta que apresentamos é intitulada “Histórias em quadrinhos impressas e digitais: uma análise de elementos e possibilidades”. Essa pesquisa é de autoria de Garone, Bernardi e Santos (2012), da Universidade Federal do Espírito Santo. Apesar de o trabalho ter sido desenvolvido na área de *design*, arte, moda e tecnologia e não abarcar o ensino de LP, ele elucida aspectos à respeito da linguagem das HQs; traz também uma abordagem das HQs impressas, trata das HQs digitais, e, então, continua abordagem, tratando da hipermídia, da interatividade, da tridimensionalidade, som, animação, entre outros temas relevantes para nossa proposta. Porém, não explora a GDV e nem traz uma abordagem tal como defendemos sobre o ensino de gêneros.

Algumas pesquisas, tais como a de Zancanaro (2011); Joris (2011); Goulart (2012) trouxeram a possibilidade de produção de HQs digitais, utilizando o programa Hagáquê⁷, cuja interface, não consideramos atraente para os alunos. As HQs, criadas no referido programa, poderiam ser criadas no Programa *Paint*, do Office, sem necessidade, inclusive, do uso de

⁷ Hagáquê é um editor de histórias em quadrinhos que foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

internet. Acreditamos, após análises, que o único diferencial desse programa é a criação de onomatopeias de uma forma mais interessante, pois é permitido inserir o som que pode ser ouvido. Isso desperta a atenção do aprendiz que aprecia muito lidar com essas ferramentas.

Acreditamos também que é um programa destinado mais para o público infantil e para alunos das séries iniciais. Notamos ainda na pesquisa inicial que fizemos que os estudos já realizados, centrados no gênero HQ, não utilizavam o Portal do Professor como ferramenta de contribuição para produção digital de HQ, o que também diferencia nossa proposta das existentes. Defendemos uma ligação da nossa proposta com o Portal do professor, pois ele oferece, além das sugestões de aulas, materiais que contribuem para o ensino do gênero do discurso HQ e de muitos outros. Podemos ter acesso também a cursos e materiais, seções Multimídia (recursos educacionais, *sites* temáticos, cadernos temáticos, videoteca etc.); Jornal (editorial, notícias, entrevistas etc).

Importa enfatizar que esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa sob a coordenação da Professora Dra Maria Aparecida Resende Ottoni, “O Portal do Professor: contribuições e implicações para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Triângulo Mineiro”, financiado por meio do edital 13/2012-Educação Básica, acordo CAPES/FAPEMIG. É preciso concordar com Ottoni e Dias (2013) quando dizem que o Portal do Professor é uma iniciativa relevante e que pode oferecer subsídios para melhoria da prática em sala de aula. As autoras defendem também que as aulas apresentadas no Portal, em boa parte, focalizam o ensino de gêneros do discurso e colocam as TICs em uso. O Portal oferece, além das sugestões de aulas, materiais que contribuem para o ensino do gênero do discurso HQ e de muitos outros.

Reconhecemos que, ler e produzir HQs, digitais e impressas, constitui uma prática importante, pois envolve conhecimentos de mundo, práticas de leitura e escrita, e favorece o trabalho com a linguagem verbal e não verbal. Acreditamos ser possível demonstrar que esse gênero multimodal contribui para a construção de significados engendrados por vários recursos semióticos no processo de representação e de comunicação. Acreditamos, também, que o trabalho com o gênero, a utilização das TICs, objetivando o desenvolvimento da competência discursiva⁸ do aluno, pode trazer motivação para a aprendizagem de LP, e principalmente, pode contribuir para a melhoria das produções dos alunos. Ao lerem e produzirem HQs impressas e digitais, os alunos poderão desenvolver habilidades de leitura e escrita.

⁸ Sobre competência discursiva, ler Capítulo II, seção PCN.

Ademais, a escrita se tornou um valor social e lidamos, no contexto atual, séc. XXI, com gêneros que envolvem diferentes modos semióticos e que exigem um desenvolvimento maior da nossa capacidade de leitura e escrita; ou seja, a interpretação dos modos de significar presentes nos gêneros multimodais.

E o gênero do discurso HQ favorece a construção de significados, visto que envolve, além do verbal, as imagens. Kress e van Leeuwen⁹ (2006[1996]) destacam que as imagens presentes em um gênero constroem significados sociais. De acordo com esses teóricos, a comunicação visual é dotada de recursos para constituir e manter interações entre os participantes, produtores e espectadores de uma imagem. E a imagem, em conjunto com o texto verbal, tem despertado bastante o interesse de pesquisadores para o estudo da multimodalidade¹⁰; visto que aponta para uma forma diferente de comunicar, mais dinâmica, em que podemos experimentar diversos modos de significar o mundo.

Além de tudo que já foi exposto, justificamos a aplicabilidade desta proposta como um meio de se desenvolver práticas sociais situadas de escrita e de leitura, produzindo HQ impressa fazendo uso das TICs, por meio do programa *Pixton*, por exemplo, para produção de HQs digitais. Lembramos que os estudantes estão totalmente interligados a esse mundo digital - *tablets, e-book, smartphones*, entre outros - e são protagonistas pertencentes aos grupos Geração Y e Geração Z¹¹.

Levando em consideração que muitas mudanças têm ocorrido na educação nos últimos anos e todo avanço tecnológico, ainda temos uma pedagogia tradicional, um ensino de LP que não leva em conta práticas sociais de multiltetramentos, a multimodalidade na constituição de diferentes gêneros e a integração das TICs aos conteúdos. Isso resulta na formação de sujeitos passivos, sem criticidade e alheios ao que se passa na sociedade. Diante disso, a leitura e a escrita, proficientes, são essenciais para tornar-se um indivíduo letrado. Sabemos que trabalhar

⁹ Kress e van Leeuwen representam uma grande referência nos estudos da multimodalidade. São autores da Gramática Visual (*Reading Images: the Grammar of visual design*), ainda não traduzida para o Português. Publicaram outras obras com a temática semiótica social. Lideram grupo de pesquisa Cultura, Comunicação e Sociedades. Para conhecer mais sobre a perspectiva desses autores, ler o capítulo desta dissertação sobre multimodalidade e a Gramática do *Design Visual*.

¹⁰ “O termo multimodalidade foi introduzido para jogar luz à importância de se levar em conta não só a linguagem verbal como outros aspectos semióticos, a música, os gestos, etc, na construção dos textos. A crescente ubiquidade do som, da imagem, dos movimentos/animação, por meio da TV, do computador, da internet está, sem dúvida, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que nós produzimos e vemos ao nosso redor”.(OTTONI, et al, 2010, p.110). No capítulo IV, discorreremos sobre multimodalidade.

¹¹ Boa parte da Geração Y é a geração dos resultados, em que temos os filhos da geração X. Nasceram na era das inovações tecnológicas, da internet, do excesso de segurança por parte dos pais. A geração Z é a geração totalmente interligada ao virtual, cercada por fones de ouvidos, *smartphones, e-books*, entre outros. (ROJO, 2014, em conferência proferida na *IV Jornada de Linguagem*, em Florianópolis, em maio de 2014).

o letramento resulta na preparação do aluno para que este desenvolva habilidades de leitura e escrita na articulação da escola e das práticas sociais de multiletramentos.

Tendo em vista essa realidade, pensamos em uma proposta de HQs que contemplasse práticas de multiletramentos, que envolvesse os gêneros multimodais e os recursos tecnológicos, a fim de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Dada a necessidade e relevância de se trabalhar com os recursos verbais e não verbais que constituem o gênero, pautamo-nos nos pressupostos da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Justificamos, assim, a nossa proposta, as nossas escolhas teóricas, com as quais intentamos promover um ensino atrativo e interativo do gênero HQ. Essa interação foi garantida por meio dos recursos tecnológicos (utilização de programa específico para elaboração de HQs), por meio das atividades de interpretação dos diferentes modos de significar do gênero e por meio das atividades de socialização das produções dos alunos.

Acreditamos que o trabalho com leitura e produção de HQs, tanto digitais quanto impressas, seja uma das metodologias possíveis para a promoção de práticas de multiletramentos na escola. Escolhemos trabalhar pelo método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985; TRIPP, 2005), pois acreditamos que esse tipo de investigação promove uma reflexão coletiva com o fim de aperfeiçoar práticas sociais de leitura e escrita dos nossos alunos, além de promover a autorreflexão. Tendo em vista o que foi exposto, o objetivo geral desta pesquisa é: contribuir para práticas de multiletramentos na escola, por meio do desenvolvimento de uma proposta de leitura e produção de HQs impressas e digitais nas aulas de LP. E os objetivos específicos são: a) propiciar aos alunos a possibilidade de leitura e de produção do gênero multimodal HQ; b) explorar os recursos linguístico-discursivos utilizados nas HQs; c) possibilitar ao aluno o acesso aos diferentes gêneros que circulam na sociedade; d) criar situações em que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre suas produções textuais, possam ler, reler, inferir, observando as características do gênero trabalhado, o efeito das condições de produção do discurso na construção das HQs e de seus sentidos; e) contemplar temas transversais, tais como ética, educação inclusiva, entre outros, em um trabalho interdisciplinar de leitura e de produção de HQs; f) analisar e utilizar sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor, voltadas para o gênero HQ, para o ensino fundamental final; g) despertar no aluno o prazer pela aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para atingir esses objetivos, apoiamo-nos em estudos e documentos sobre o ensino de LP (BRASIL, 1998, 2009; DIAS et al, 2011; GOULART, 2006; KLEIMAN, 1995; KOCK, 2004; RAZZINI, 2010; OTTONI, 2013; RIOS, 2012, 2014; ROJO, 2000, 2009, 2010, 2011;

SOARES, 1999, 2002, 2003; STREET, 1984, 2012); sobre gênero (ARISTÓTELES, 1998; BAKHTIN, 1988, 1997, 2003 ; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004; BARROS, 2010; BRAIT, 2014; MEURER;BONINI, MOTTA-ROTH, 2005; PLATÃO, 1997; ROJO, 2005, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; TRAVAGLIA, 2007); sobre o gênero do discurso HQ (ARAÚJO, 2013; LIMA, 2011; EISNER, 1989; GARONE; BERNARDI; SANTOS, 2012; MCLLOUD, 2006; MOYA, 1993; SANTANA, 2011; VERGUEIRO; RAMA, 2012); sobre os gêneros digitais e uso das TICs no ensino (LÉVY, 1996; MARCUSHI, 2010; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013; OTTONI, 2009; PEREIRA, 2010; ROJO; BARBOSA, 2015);sobre multiletramentos e multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; HALLIDAY, 1985; OTTONI, 2007 2014; ROJO, 2012, 2013; OTTONI et al, 2010; ROJO; BARBOSA, 2015; STREET, 2012; VIEIRA 2007) e sobre o Portal do Professor (OTTONI; DIAS, 2013).

Considerando nossos objetivos e nossas escolhas teórico-metodológicas, organizamos esta dissertação em oito capítulos, sendo o primeiro e o último destinados às considerações iniciais e finais. No segundo capítulo, é feito um percurso do histórico da LP, passando pelo letramento até a chegada dos PCN. No terceiro capítulo, o foco recai sobre a concepção de gênero adotada, em que fazemos um percurso da origem dos gêneros do discurso até chegarmos na concepção sociodiscursiva de Bakhtin; abordamos, também, os gêneros digitais e encerramos esse capítulo com uma abordagem do gênero HQ, objeto da nossa pesquisa. Em seguida, no quarto capítulo, explicamos a Pedagogia dos Multiletramentos, a multimodalidade, apresentamos uma breve abordagem da semiótica social e da Linguística Sistêmico Funcional, doravante LSF, a fim de traçarmos um caminho coerente para apresentação da Gramática do *Design Visual*, que traz uma importante teoria para a nossa proposta. Os fundamentos e procedimentos metodológicos compõem o quinto capítulo desta dissertação. No sexto capítulo, apresentamos o Portal do Professor como uma iniciativa de apoio pedagógico ao professor, a análise das sugestões de aulas que gerou o recorte incorporado a nossa proposta e apresentamos, também, a nossa proposta de leitura e produção do gênero HQ, organizada em blocos. O sétimo capítulo trata de uma reflexão da nossa proposta pedagógica que foi aplicada em duas escolas públicas do Ensino Fundamental, 9º ano, do Distrito Federal, apresentamos a análise dos resultados, relatamos as impressões deixadas pela pesquisa, através de avaliações feitas por professores, direção e alunos das escolas participantes e apontamos, também, os obstáculos enfrentados. Fazem parte também dessa dissertação: o capítulo 8, com considerações finais; as referências utilizadas para composição do arcabouço teórico e anexos.

Capítulo 2

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRICO DA DISCIPLINA LP, LETRAMENTO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, tratamos do Histórico da Disciplina Língua Portuguesa; na segunda parte, realizamos uma discussão sobre o Letramento; na terceira parte, o foco recai em uma abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1 Histórico da Disciplina Língua Portuguesa no Brasil

Consideramos que a inclusão da disciplina¹² Língua Portuguesa, daqui por diante, DLP, no currículo, foi tardia, pois ocorreu somente nas últimas décadas do século XIX. Até esse período, foi necessário um longo caminho para que a língua se constituísse como componente curricular.

Nos primeiros tempos do Brasil, a LP estava ausente tanto do currículo escolar quanto das interações sociais que se constituem pelo uso da língua. Rojo (2011, p. 10) afirma que “a LP era ensinada na escola como segunda língua, para alfabetizar, e não como disciplina autônoma. Depois dessa alfabetização em português, estudava-se a terceira língua, o latim, disciplina autônoma”.

Soares (2002) também afirma que a LP era aprendida na escola, não como componente curricular, mas como instrumento apenas de alfabetização. O que fundamentava as práticas, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática latina e da retórica, era o latim.

¹² Segundo Chervel (1990, p. 203-220) “disciplina curricular representa um *corpus* de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou, em todo caso, encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos [...] a disciplina é, por sua evolução, um dos métodos da escolarização, e sua grandeza é identificada em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até das políticas educacionais ou dos corpos docentes”.

Ademais, Rojo (2011, p.11) ressalta que:

meados do séc. XVII até os fins do séc. XIX, a língua portuguesa não foi considerada nas escolas como uma disciplina curricular. Ao contrário, persiste a herança jesuítica do ensino da Retórica (acrescida da poética) e do Latim e sua gramática. O português era instrumento de alfabetização e língua falada, mas, após a alfabetização, estudava-se a Gramática e a Retórica, primeiro em Latim e somente muito depois em português.

Notamos que, nesse período, a gramática ensinada não era uma gramática da língua nacional, mas a gramática latina. Todas as demais gramáticas eram subsidiárias. Notamos também que a educação na colônia estava diretamente relacionada à política colonizadora de Portugal. Até meados do séc. XVI, Portugal tinha um grande número de pessoas analfabetas. O analfabetismo permeava da classe alta nobreza até a família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos.

Baseando nos estudos de Rojo (2011) e Soares (2002), sabemos que, pelo contexto histórico, a política colonizadora à qual nos referimos era a representação do desejo de lucros e de catequização de índios pelos jesuítas. Os jesuítas foram por muito tempo os maiores responsáveis pela educação no Brasil. Os colégios dos jesuítas eram responsáveis pela formação da elite colonial; a instrução era dada aos que descendiam dos colonizadores e, aos índios, cabia, apenas, a catequização. Ressaltamos que a condição de “ser analfabeto” não era preocupação da educação republicana no Brasil.

A preocupação com o combate ao analfabetismo só acontece com a reforma eleitoral ocorrida em 1882, quando o voto de analfabetos passa a ser proibido. Percebemos que, nesse contexto, ocorreu apenas uma preocupação política.

Sentimos a necessidade de ancorarmo-nos em explicações do ensino da DLP a fim de dialogarmos sobre as atuais práticas existentes em sala de aula. Para Soares (2002, p.156) só encontramos respostas para perguntas tais como: “Como se definem os saberes escolares? Por quais processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e, não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar?”, se investigarmos, partindo do contexto histórico. Com isso, garantimos a possibilidade de recuperar o processo de instituição e constituição de determinados conteúdos, além de identificar e acompanhar sua evolução.

Assim, entender a DLP, em uma perspectiva histórica, fornece dados significativos para a compreensão da trajetória dela como objeto de políticas públicas para o ensino.

A inclusão tardia da LP como disciplina curricular é resultado do que chamamos de convivência linguística que se deu entre o português, a língua geral e o latim, durante um longo período histórico. É importante ressaltarmos que a DLP era ausente do currículo escolar e, de certa forma, das práticas sociais de leitura e de escrita. Em Soares (2002) encontramos uma justificativa para essa condição de inclusão tardia. A autora alega que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e não era a Língua Portuguesa (LP) que prevalecia:

ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2002, p.157).

“Por conta de toda a diversidade de línguas presentes e por considerar que o domínio de uma terra também se dá a partir da língua, o Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, torna obrigatório o uso da língua portuguesa” (BARROS, 2008, p.37). Desse modo, o ensino de LP, nesse período, concretizava-se no estudo da gramática, da retórica e poética.

Soares (2002, p.159) afirma que:

nesse período não havia condições internas ao próprio conteúdo - que ainda não se configurava como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos - nem condições externas a ele - seu uso apenas secundário no intercuro verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural - para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Assim, podemos afirmar que, apesar da circulação de dicionários e gramáticas neste período, a LP não era vista como área de conhecimento, ao ponto de se tornar uma disciplina curricular, além de não ter valor como bem cultural. Esses dois fatores influenciaram com seu enfraquecimento e não inclusão como disciplina curricular. A Reforma Pombalina (1759)¹³ torna obrigatório o ensino de LP, nas escolas do Brasil, com o objetivo de disseminar o conhecimento da norma culta da língua colonial e de manter o poder sobre as colônias. Nessa concepção da Reforma, ler e escrever em português, ou conhecer a gramática, tinha um enfoque instrumental. Através desse instrumentalismo da LP, era possível, pelo nosso entendimento, concretizar apenas o aprendizado da gramática latina.

¹³ “Alguns anos antes da Reforma Pombalina, em 1746, havia Luiz Antônio Verney publicado “O verdadeiro método de estudar”, em que, propondo para a educação portuguesa um programa diferente do programa dos jesuítas, então, ainda dominante, já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira”. (SOARES, 2002, p. 160).

Assim sendo, muitas controvérsias surgiram com a decisão do Marquês de Pombal, ao tornar obrigatório o ensino da LP no Brasil. Geraldi (2003) acredita que a imposição pombalina significava uma tentativa de destruição da língua como um processo constitutivo de um povo.

Sobre essas controvérsias, Barros (2008, p.39) assevera que:

para uns, há uma mudança não só no sistema pedagógico, mas a extinção de uma organização escolar. Já outros elogiam tal medida, dada a possibilidade de leituras de traduções dos filósofos enciclopedistas e a consequente reprodução de obras literárias ligadas à Europa e ao espaço político literário português. E, além de se aprender a ler e escrever em português, introduz-se o estudo da gramática portuguesa, que passa a ser um componente curricular nas escolas.

Mesmo com as contradições acerca da forma como foi implantada a DLP no Brasil, concordamos com Soares (2002) quando diz que não podemos negar que as medidas tomadas pelo Marquês contribuíram de forma relevante para que a LP fosse consolidada, incluída e valorizada na escola.

Já no século XIX, nosso país foi palco de grandes mudanças, tais como a Proclamação da Independência, o fim da monarquia, “o fim” do trabalho escravo. Caracterizava-se, então, como um momento propício de o Brasil receber mais pessoas em busca de moradia confortável e de educação.

Sobre isso, Rojo (2011, p. 2) destaca que:

o séc. XIX foi palco de muitas mudanças na sociedade brasileira, em especial, nas grandes províncias (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais): a proclamação da independência da colônia; a implantação da República e o fim da Monarquia; a promulgação da primeira Constituição de 1824 e sua revisão republicana em 1891; o fim do trabalho escravo e sua paulatina substituição pelo trabalho assalariado; a modernização do campo, o crescimento das cidades e sua industrialização. Tanto a burguesia como os novos trabalhadores afluíam às cidades das grandes províncias, buscando vida mais confortável e educação.

Em 1826, temos o período em que se organiza a questão da língua nacional do Brasil, no parlamento brasileiro. Outro fator importante nesse período foi a vinda da família real a qual implica em vários efeitos, dentre eles, a criação da imprensa no Brasil, instrumento direto da circulação do Português. Nesse contexto, temos também a fundação da Biblioteca Nacional, o que ocasiona mudança no quadro da vida cultural brasileira (BARROS, 2008).

Nesse aspecto, Cyranka (2007, p. 44) ressalta que, “a chegada da corte portuguesa ao Brasil implementou um ainda que fraco desenvolvimento cultural e possibilitou o surgimento da norma linguística, que passou a ser policiada pelos meios oficiais e pela escola.”

É consabido que nesse período (1826) ocorrem grandes discussões sobre o ensino de LP; Barros (2008, p. 38) ressalta que “é o momento da língua do colonizador transformar-se na língua do colonizado.”

A autora defende que:

esse período constitui também o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes (1818-1820), dado o processo de imigração para o Brasil. É nesse espaço de enunciação (língua oficial/língua nacional) que surgem duas relações significadamente distintas. De um lado, as línguas indígenas; de outro, as línguas de imigração. Há, entretanto, diferentes modos de relação, uma vez que as línguas indígenas e africanas são advindas de povos considerados primitivos, escravizados, logo, não há lugar para essas línguas e seus falantes. Enquanto isso, as línguas dos imigrantes são tidas como línguas legitimadas no conjunto global das relações. (BARROS, 2008, p. 38).

Nota-se que, nos séculos XVIII e XIX, temos, no nosso país, um esforço voltado para um ensino que buscasse a transmissão de uma língua nacional, para a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro. Ao percebermos a importância da LP, somos capazes de perceber, também, sua afirmação identitária, associada às práticas das quais os falantes fazem parte.

Porém, apesar desse avanço, Rojo (2011, p. 2) lembra-nos que a educação pública, de um modo geral, “ainda era pouco desenvolvida e enfatizada nos fins do século XIX. Por exemplo, em 1890, apenas 15% dos brasileiros eram alfabetizados.”

Rojo (2011, p.11) ressalta que “em 1869, a Reforma Paulino de Souza introduz o exame de Português, nos Preparatórios. Em 1871, por causa disso, um decreto imperial cria o “cargo de professor [...] este pode ter sido o marco inicial do ensino oficial de Português como disciplina”.

Vale destacar que, o Brasil tinha, no século XIX, apenas 10 (dez) escolas superiores, entre faculdades, cursos militares e escolas. Para o ingresso nas escolas superiores, não era necessário o secundário, mas passar nos Exames Preparatórios. (ROJO, 2011).

Mortatti (2004, p. 33) relata que “no Brasil, certamente, em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto.”

O ensino de LP foi se desvencilhando de línguas como o latim, aos poucos, desde sua introdução como disciplina no currículo escolar. Nos anos de 1970, a DLP é alterada sob o foco dos objetivos, concepções e de sua nomenclatura. Em relação a sua nomenclatura, a DLP, nesse período, passou a ser chamada de Comunicação e Expressão (séries iniciais); Comunicação em

Língua Portuguesa (séries finais) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (segundo grau, hoje, ensino médio).

E, em relação às concepções e objetivos, tomamos as palavras de Soares (2002, p.169) que afirma que: “A concepção de língua como sistema, prevalente até então no ensino de gramática e a concepção de língua como expressão estética, prevalece no ensino da retórica e da poética [...] posteriormente são substituídas pela concepção da língua como comunicação.”

Nos anos 1980 e 1990, houve uma mudança na concepção de língua, a qual foi resultado dos avanços nos estudos no campo da linguística textual, da análise do discurso, da psicolinguística, entre outros.

Em meados dos anos de 1980, mais especialmente com a virada pragmática¹⁴, muda-se o foco do ensino de LP: ele deixa de ser a estrutura abstrata da língua e passa a ser o uso que os falantes fazem dessa língua. Assim, os fatores que regem as escolhas linguísticas na interação social passam a ser alvo de investigação e isso produz mudanças também no modo de se ver os textos. Eles passam a ser considerados como “unidade básica de comunicação/interação humana” (KOCH, 2004, p.3), e não mais “como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente” (KOCH, 2004, p. 27).

A partir desses estudos, a DLP foi sendo repensada e reformulada partindo de suas bases metodológicas e/ou teóricas. A língua começa a ser vista como possibilidade de interação, como um instrumento emancipador. É o momento de incorporação do texto à sua enunciação. De acordo com Rojo (2010, p. 22) as mais relevantes teorias que contribuíram com essa mudança foram “a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual.”

Frente aos dados históricos abordados, notamos que só a partir do momento em que a LP começa a ser vista como possibilidade de interação, que ocorre uma valorização da disciplina. Neste contexto, importa continuarmos nosso percurso, pelos anos de 1980, quando surge o termo letramento.

¹⁴ “Nos anos 80, a virada comunicativa ou pragmática foi fortemente influenciada pela entrada das camadas populares na escola pública, os filhos dos trabalhadores. Consideramos isso um fenômeno histórico, pois marcou a ascensão de pessoas ditas desprovidas desse benefício social, que agora passa a ser garantido por lei.” (PIMENTA; ANDRADE, GOMES, 2015).

2.2 O letramento

O termo letramento surgiu em 1986, na obra “O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Soares (1999, p.2) diz que “a palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez.”. A autora ressalta também que “Letrar é mais que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (SOARES, 2003, p. 1).

A escola é uma grande agência de letramento, onde escritor e leitor, ao se apropriarem da ação efetiva do ato de ler ou de escrever, fazem acontecer uma significativa interação com o texto, contribuindo para a comunicação, uma vez que a interação pela linguagem materializa-se através de textos, orais, escritos ou multimodais.

Para Soares (2003, p.1),

no Brasil as pessoas não leem. “São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento.” Este é um exemplo de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas. Há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. “Como no filme *Central do Brasil* – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos.” Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. No universo infantil há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas.

Sobre essa condição letrada, Goulart (2006, p. 458) diz o seguinte: “A condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão [...]”.

Ainda em relação a *Central do Brasil*, em relação a essa prática social de escrita representada no filme, é importante destacarmos bem essa condição de ser letrado **ou** ser alfabetizado ou ser letrado **e** alfabetizado. É caro esse exemplo do filme, pois percebemos bem que a escritora Dora conhecia o gênero carta e dominava o signo da escrita. Então, podemos dizer que ela era letrada e alfabetizada. No caso das outras personagens, elas conheciam o gênero carta, sabiam qual, por exemplo, seria a estrutura desse gênero, mas não dominavam o signo da escrita para escreverem, para passarem para o papel. Eram pessoas apenas letradas.

Para Street (2012), as práticas de letramento são como uma maneira de focalizar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita. Rios (2013, p.309) afirma que nas últimas décadas têm surgido muitos estudos sobre letramento como prática social. Segundo o autor “existe uma preocupação crescente com o que as pessoas fazem por meio da leitura e da escrita.” No tocante às práticas de letramento, sabemos que elas são fundamentais para a constituição do sujeito letrado, pois, como Kleiman (2005) destaca, a escola é uma instituição de peso e cabe a esta legitimar algumas práticas em detrimento de outras.

Segundo Street (2012, p. 77), “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Esse autor destaca ainda, que, existem diferenças entre práticas de letramento e eventos de letramento:

penso que “eventos de letramento” (grifo do autor) é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características [...] Agora, chego às “práticas de letramento” (grifo do autor) que, no momento, me parece ser o mais vigoroso dos vários conceitos que os pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram. Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. (p.75-76).

Corroborando a ideia apresentada por Street, podemos citar como exemplos de evento de letramento o folhear de um livro, a verificação de horários para tomar um metrô, entre outros. Sendo o evento de letramento uma prática particular, acreditamos que, por isso, Street (2012, p.75) defende que “podemos fotografar um evento de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento”.

Nessa abordagem de letramento, é importante lembrar que vários autores têm destacado a referência a esse termo como letramento**S** e não letramento apenas. Street defende que não há apenas um **letramento** e sim **letramentos** (STREET, 2012 [1984], grifo nosso).

Em 2003, Street deu início a uma pesquisa sobre os letramentos existentes. O estudioso caracterizou o letramento em dois modelos: autônomo e ideológico. Do ponto de vista de Street (2012, p. 26), “o modelo autônomo de letramento, representado nos trabalhos de Goody e Watt (1972), Ong. (1982), e outros, separa os chamados grupos letrados dos iletrados, atribuindo o desenvolvimento social tecnológico à mentalidade estabelecida com o conhecimento da escrita.”

Para Street (1995), o letramento autônomo está presente no currículo e da pedagogia. Esse tipo de letramento pressupõe a dotação de propriedades do âmbito cognitivo aos que conseguem o *status* de letrado.

Segundo Kleiman (1995, p. 27), “é difícil não perceber que o modelo de letramento autônomo em que se privilegia a escrita (dentro de parâmetros convencionais) e a correlaciona ao desenvolvimento cognitivo, leva-nos ao preconceito, podendo inclusive sugerir que há duas espécies cognitivamente distintas.” A autora explica essa questão do preconceito, justificando que acaba acontecendo uma sugestão de duas espécies cognitivamente distintas, uma que é cognitivamente superior e uma que não sabe se é inferior. Esse modelo de letramento, o autônomo, separa o letramento do seu contexto de produção. Consideramos como uma prática reducionista da língua. É como se trabalhasse com verdades absolutas por meios arbitrários. Não abre espaço para atitudes responsivas, para o direito à resposta. Parece-nos que nesse modelo existe uma barreira entre o momento de aprender e o momento de fazer uso do que foi aprendido.

E em oposição ao letramento autônomo, temos o ideológico, proposto por Street, que se ancora na concepção de leitura e de escrita como prática social permeada por relações de poder e de ideologia. Esse modelo de letramento aceita a pluralidade das práticas letradas. Está mais relacionado a culturas locais, à valorização do contexto de produção.

Street (2012, p.28) utiliza-se da seguinte argumentação para explicar sua “preferência” pelo letramento ideológico: “Os argumentos vinculados às consequências do letramento, estão frequentemente ancorados na linguagem neutra da ciência objetiva, que oculta os interesses políticos e econômicos dos que o transmitem”.

Trazendo essa concepção para sala de aula, é como se, enquanto professores, incluíssemos os alunos em esferas, além da escolar, a fim de garantir a participação deles nas mais diversas atividades sociais e culturais.

Street (1984) já dizia que o letramento tem um poder imanente, capaz de mudar a realidade das pessoas de modo parecido ao que chama de letramento ideológico. Nesse sentido é que concordamos com a concepção desse autor, que considera as práticas de escrita e de leitura e sua relação com a sociedade.

E em Rios (2014, p. 178), vamos encontrar o seguinte esclarecimento acerca dos letramentos: os “letramentos são atos socioculturais concretos constituídos por pelo ao menos uma das seguintes atividades - escrita, leitura e fala em volta de/sobre texto escrito.”.

Acrescentamos a essa concepção a de que é também um ato político. Nesse sentido, ensinar a ler e escrever é uma luta política necessária para superar as barreiras impostas às classes populares. E, dessa luta, devem participar os docentes de todas as áreas, pois, como defende Soares (2003), o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita.

Enfim, no contexto de sala de aula, para analisarmos as práticas ou eventos de letramento em que os aprendizes estão engajados, é necessário fazer a identificação das práticas de escrita e leitura e em quais domínios da vida social estão relacionadas.

Após o letramento, nos anos de 1980, temos, no fim da década de 1990, precisamente em 1997, o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que redefinem os objetivos do ensino de língua.

2.3 Os PCN e suas perspectivas para o ensino de LP

Os PCN surgem, no final da década de 1990, fundamentando a proposta da DLP em concepções interacionistas e discursivas. É importante destacarmos qual o objetivo geral dos PCN do Ensino Fundamental: levar o aluno a “utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura.” (BRASIL, 1998, p. 48).

Os PCN propõem:

uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. (BRASIL, 1998, p.50).

Notamos que o quadro contemporâneo do ensino de LP aponta para novas concepções de leitura e de escrita que buscam o desenvolvimento de habilidades e competências¹⁵ na aprendizagem da língua. Nesse foco, ser competente, saber comunicar-se significa saber fazer uso da língua oral e escrita, levando em consideração o comportamento linguístico que devemos ter diante das diversas situações de comunicação e interação.

¹⁵ Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades, informações entre outros, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (PERRENOUD, 1999). “Habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências adquiridas que se transformam em habilidades”. (BRASIL, 2008, p. 18) “Competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (BRASIL, 2005, p. 58).

Para Baltar (2003, p. 6), “ensinar uma língua é dar condições a seus falantes de desenvolverem suas competências discursivas para, com isso, dialogarem com seus interlocutores.” Assim, entendemos os PCN (BRASIL, 1998, p.18) como uma crítica ao ensino tradicional:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos associados em frases soltas; apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Como forma de superar tal situação do ensino da LP, os PCN apontam para uma orientação de um currículo focado em práticas de uso da linguagem e de reflexões sobre esse uso. Rojo (2000, p. 35) nos apresenta uma visão bem coerente das características da proposta curricular que compõe os PCN de LP:

as práticas de leitura/escrita de texto e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também interligadas nas práticas de uso da linguagem.

Porém, sabemos que o ensino da LP, apesar das inúmeras propostas de melhoria, não está apresentando resultados tão satisfatórios, como comprovamos com dados do PISA¹⁶, porque ainda está distante do que necessitam os aprendizes para participarem ativamente das práticas sociais. Nos quadros, a seguir, podemos verificar esses resultados e as metas pretendidas até 2021.

¹⁶“O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho dos alunos na faixa de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. [...] No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: leitura, matemática, ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas.” (ROJO, 2009, p. 30).

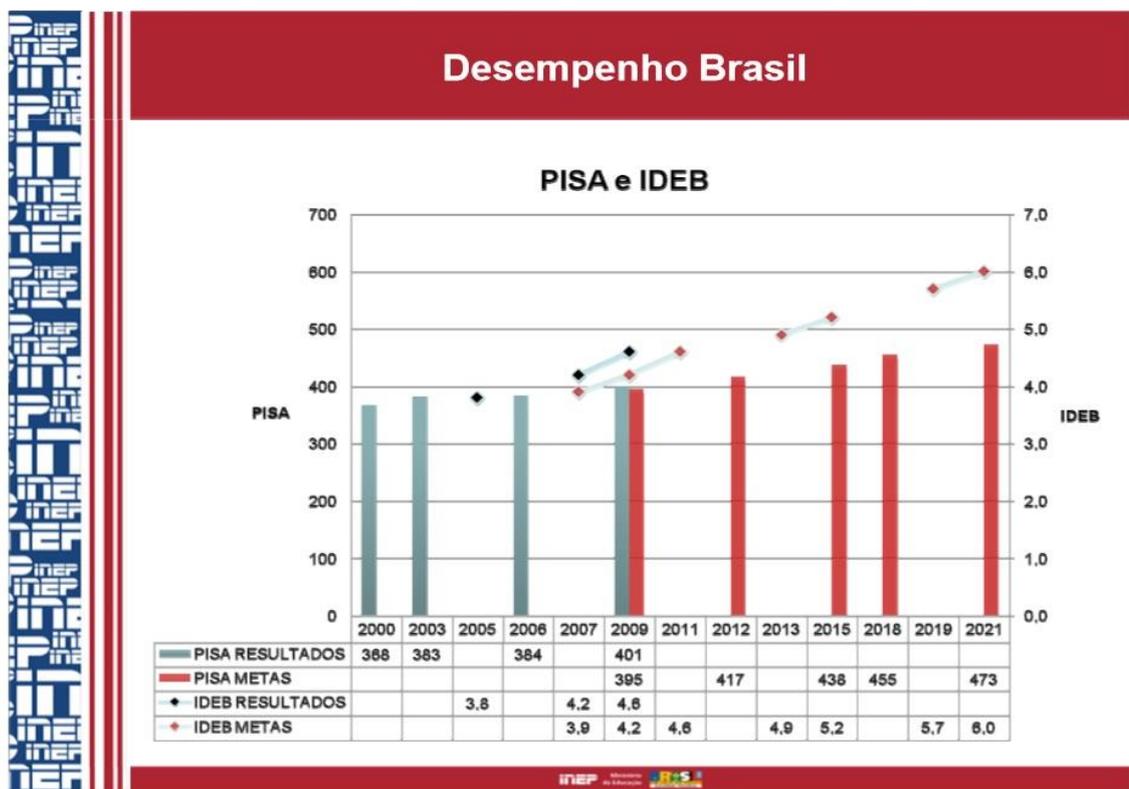
Quadro 1- Resultados do Brasil no PISA

Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: INEP. < Disponível em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

Quadro 2 - Desempenho Brasil

Fonte: INEP. < Disponível em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

Observando os dados, percebemos um pequeno avanço no que tange à leitura, no ano de 2009, isso comparado ao ano de 2000. Lembramos que a avaliação acontece de três em três anos, e que, nos anos de 2000 e 2009 o foco recaiu na área de leitura; em 2012, na área de matemática e em 2015, o foco recai na área de ciências.

De acordo com Rojo (2009, p.31):

O PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos e mapas retirados de atlas [...] os quais constituem práticas de leituras escolares e não escolares.

Jurado (2002, p. 7) explica como aconteceu essa avaliação na área de leitura: “O programa selecionou três capacidades básicas - localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão - subdivididas em 5 (cinco) níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros”. Para Rojo (2009, p.31) “o nível 4 de leitura, por exemplo, já exige a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva.”

Vale ressaltar que “o conceito de letramento é central no marco referencial do PISA, que se refere à capacidade de o estudante ir além dos conhecimentos escolares, analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências e enfoca experiências que serão relevantes pra a vida.” (BRASIL, 2009, p. 33).

Dessa forma, notamos que é a partir do uso da língua que percebemos a interferência desta nos processos sociais e históricos que se desenvolvem a nossa volta e o modo como se ensina a LP está diretamente relacionado à concepção de língua adotada. Entendemos que a língua não pode ser visualizada como um caráter redutor, servindo apenas como instrumento de comunicação, pois isso exclui a sua ligação com a prática social e política, com os contextos que variam de acordo com o tempo e com vários fatores históricos.

É preciso, então, que se compreenda, seguindo Antunes (2007, p. 21), que a língua é “um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas.” A partir dessas visões, notamos o quanto é importante um ensino de LP que proporcione aos estudantes um convívio estimulante com a língua.

Razzini (2010, p.56), defende que no século XX:

encarado como “instrumento de comunicação” e articulado “com outras matérias”, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a leitura contemporânea pós 1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propagandas, entre outros.

Dessa forma, é chegado o momento de explorar efetivamente a compreensão e produção de textos que circulam na sociedade, pois, de acordo com os PCN (p. 24), “a compreensão oral

e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.”.

Isso, sem dúvida, influenciou na elaboração da proposta dos PCN. Esse documento apresenta a concepção de língua que adotamos neste estudo, a saber: a língua deve ser vista como uma forma de interação entre sujeitos. Nos PCN, é defendido que:

o domínio da língua é fundamental para participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p.15).

Os PCN defendem, também, que os textos devem ser a unidade de ensino e os gêneros devem ser o objeto de ensino.

Antunes (2003, p. 21) afirma que:

em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social.

Compreendemos, então, que é de responsabilidade do professor de LP desenvolver no aluno a competência discursiva para que ele participe plenamente de diversas práticas sociais. E “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (BRASIL, 1998, p. 23). Nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso abrir um espaço para situações efetivas de produção discursiva, em que o aluno vivencie concretamente a linguagem como locutor e interlocutor.

Para isso, enfatizamos o que os PCN trazem: “A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos.” (BRASIL, 1998, p. 21).

O acesso ao universo dos textos que circulam socialmente e as práticas de ensino de produção e interpretação desses textos é que vão oportunizar o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (OTTONI, 2013).

De acordo com Dias et al (2011, p.153-4):

a competência discursiva só pode ser adquirida na interação verbal por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais. Ela possibilita, ao usuário da língua, transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Essa competência, de acordo com Baltar (2003; 2004), diz respeito à capacidade de mobilizar recursos de vários níveis para interagir sócio-discursivamente. Isso implica: o conhecimento e escolha dos gêneros presentes nos ambientes discursivos; o domínio das estruturas relativamente estáveis que compõem esses gêneros; o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos, tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de sujeito dos interlocutores; a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em outros ambientes discursivos e, ainda, perceber a divisão das vozes sociais e das instituições que as sustentam.

Essa competência discursiva é o que possibilita aos sujeitos mobilizarem os recursos necessários para interagirem e diferenciarem os diversos gêneros, ou seja, saber se estão diante de um poema, de uma carta, de uma história em quadrinhos, identificando, então, as práticas sociais que os solicitam.

Concordamos com Dias et al (2012) que defendem que a articulação do ensino da LP nos dois eixos (uso da língua e reflexão sobre os usos) proposta pelos PCN têm exigido cada vez mais do alunado o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gênero variados que permeiam em diversas práticas sociais letradas.

A publicação dos PCN trouxe o ensino de gêneros do discurso para o primeiro plano ~~para~~ o ensino de LP. Essa relevância dada ao ensino de gêneros parte do princípio de que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

A partir do que foi exposto nesta seção, enfatizamos a importância do ensino de LP como instrumento essencial não só para o conhecimento de outros componentes curriculares, mas também para a efetiva integração do indivíduo nas práticas sociais e compreendemos que a escola é a grande agência responsável por consolidar o ensino de LP, associado às mudanças tecnológicas do contexto contemporâneo, cooperando para o desenvolvimento nos alunos da competência discursiva.

Os PCN preconizam que o professor de LP deve trabalhar a maior variedade possível de gêneros a que os estudantes se encontram expostos no dia a dia e os gêneros necessários para desenvolver a atuação social desses estudantes.

Capítulo 3

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE GÊNEROS DO DISCURSO: DA SUA ORIGEM À APLICABILIDADE EM SALA DE AULA

O presente capítulo está dividido em cinco seções. A primeira seção trata da origem dos gêneros; a segunda seção se volta para a abordagem de gêneros em uma visão bakhtiniana; na terceira seção, é abordado o gênero do discurso nas aulas de Língua Portuguesa; na quarta seção, o foco recai no gênero explorado na proposta de intervenção em sala de aula, o gênero HQ; e, na quinta e última seção, é feita uma abordagem dos gêneros digitais e das TICs.

3.1 Uma breve abordagem sobre a origem do conceito de gêneros

O estudo de gêneros não é novo, embora esteja bem em evidência no contexto acadêmico atual (séc. XXI) e com muitas confluências e divergências. O início das discussões sobre gêneros se deu na Grécia Antiga, pelos filósofos Platão e Aristóteles. Em Aristóteles, a noção de gênero inicia-se com a oratória; ele classificava os gêneros como obras da voz, representadas pelo mimético. Platão, por sua vez, envolvido com a questão da realidade, considerava a arte e, conseqüentemente, a literatura, prejudicial ao bem-estar social.

Platão (1997, p. 324) cita, como exemplo, para defender sua posição, o autor de tragédias: “se é um imitador, estará por natureza, afastado três graus do rei e da verdade, assim como todos os outros imitadores [...] a imitação está longe da verdade e, se modela todos os objetos, é porque respeita apenas a uma pequena parte de cada um, a qual, por seu lado, não passa de uma sombra”. Esse filósofo, na obra República, divide os gêneros literários em três: épico, lírico e dramático e considera a ideia como a verdadeira realidade (PLATÃO, 1997). Aristóteles defendeu, em sua Arte Retórica, a organização da oratória em três gêneros - o deliberativo, o forense ou judiciário e o demonstrativo ou epidítico ou de exibição (ARISTÓTELES, 1988). Importa esclarecermos essa questão da concepção de Platão acerca da mimese, pois essa discussão entre esses dois filósofos influencia na concepção de gêneros adotada na época.

Quando se referia à imitação na arte, Platão se dirigia de forma restritiva aos poetas. Esse filósofo não aceitava que a criação literária se restringisse a uma imitação seja da obra original, seja do objeto, mas acreditava que deveria representar a realidade. Ele entendia que o poeta não poderia ter domínio de um assunto sem que o conhecesse.

Para Aristóteles (1988, p. 28), “a poesia encerra mais filosofia e elevação do que a História; aquela que anuncia verdades gerais, esta relata fatos particulares. Enunciar verdades gerais é dizer que espécie de coisas um individuo de natureza tal vem a dizer ou fazer verossímil ou necessariamente.” Tomamos a voz de Machado (2014, p. 151) que resume essa questão da teoria clássica de gêneros: “Aristóteles, em sua **Poética**, classifica os gêneros como obra da voz, tomando como critério o modo de representação mimética. Já, em **A República**, Platão elabora a tríade advinda das relações entre realidade e representação.” (Grifo nosso). Machado (2014, p. 154) explica que:

ao gênero mimético ou dramático pertencem a tragédia e a comédia: ao expositivo ou narrativo, o ditirambo, o nômico e poesia lírica: ao misto, a epopeia. A classificação triádica é tomada como paradigma para o que ele chama de poesia. Essas são as linhas gerais da base teórica consolidada e que até hoje orienta a análise de tudo o que se entende como gênero.

Assim, percebemos que o estudo dos gêneros se originou no campo da Poética e da Retórica. Diante dessas considerações, notamos que havia, na época, uma confusão muito grande entre o que era literário e o que não era. A palavra prosa, por exemplo, não tinha um sentido claro, era confundida com a palavra poesia. Machado (2014, p.152) ressalta que “o estatuto dos gêneros se consolidou e nada teria abalado seus domínios se o imperativo típico da época de Aristóteles tivesse se perpetuado, quer dizer, se não tivesse surgido a prosa comunicativa”. Com o advento da escrita alfabética, séc. VII, a.C, os gêneros se multiplicaram. No séc. XV, aconteceu uma grande ampliação deles com o crescimento da cultura impressa.

Nesse sentido, entendemos que, desde Platão e Aristóteles, os gêneros vêm sendo discutidos. Compreendemos que esse contexto da Antiguidade Clássica, as discordâncias, a limitação dos gêneros à esfera literária, a apartação dos gêneros das práticas sociais não os considerando como formas discursivas, limitaram, em tempos passados, o estudo de gêneros.

Após essas reflexões sobre os gêneros ligados à Antiguidade Clássica, é na teoria de Bakhtin, séc. XX, visão sociodiscursiva, que nosso foco recai na próxima seção, ampliando a concepção de gênero para além do literário, ou, melhor dizendo, para além das tradições da Retórica e da Poética.

3.2 Os gêneros do discurso: uma concepção sociodiscursiva

Muito utilizada pela retórica e pela teoria da literatura, a palavra gênero tinha um sentido unicamente literário. E, no séc. XX, Bakhtin¹⁷, pensador e filósofo russo, contribuiu com estudos para ampliação da visão de gêneros para além do literário. Antes de discorrermos sobre os gêneros na visão bakhtiniana, consideramos importante ressaltar que existem várias perspectivas teóricas para o estudo e ensino de gêneros e há autores que agrupam as abordagens sob diferentes designações, tais como: histórica, social, interacionista, sociodiscursiva, sociosemiótica, analítica, sistêmica-funcional, dentre outras.

O interesse por essa temática tem movimentado bastante os meios acadêmicos, pois tem acarretado em algumas práticas importantes para o ensino e aprendizagem de línguas. A Linguística Aplicada e a análise do discurso, por exemplo, têm buscado destacar bastante a relação entre linguagem e sociedade a partir dos gêneros do discurso. Deparamo-nos com diferentes discussões teóricas, metodológicas e aplicadas, seja na área dos letramentos, do ensino de língua materna e língua estrangeira, dentre outros campos. Com a intenção apenas de elucidar algumas perspectivas de gêneros, elaboramos um quadro baseado em leituras diversas que fizemos e na classificação de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005): As abordagens sociosemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva.

Quadro 3 - Perspectivas de Gêneros

ABORDAGENS	TEÓRICOS	CARACTERÍSTICA GERAL
Sociosemiótica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Martin ▪ Hasan ▪ Fowler ▪ Kress ▪ Fairclough 	Estudos que utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday) das análises críticas e da teoria textual. O foco principal dessa teoria é compreender a linguagem como prática social e discutir as relações entre texto e contexto e entre discurso e estruturação social.
Sociorretórica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Swales ▪ Miller ▪ Bazerman 	Trabalhos que retomam a retórica, a teoria do texto e as posições etnográficas e tem como objetivo analisar os gêneros, considerando-os como ações sociais que se materializam uma classe de eventos.
Sociodiscursiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bakhtin ▪ Bronckart ▪ Maingueneau ▪ Adam. 	Estudos que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas e buscam apresentar a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade.

Fonte: Adaptado de Meurer; Bonini; Motta- Roth (2005).

Em relação ao prefixo “sócio”, utilizado nos nomes das abordagens apresentadas, Meurer, Bonini e Motta Roth (2005) explicam que é utilizado em função de que, em todos esses trabalhos, de alguma maneira acabam se atendo mais ao caráter social da linguagem do que ao estrutural.

¹⁷ Um dos mais importantes teóricos da linguagem, o russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) tornou-se referência em várias áreas do conhecimento, como na teoria e crítica literárias, na análise do discurso, na semiótica e na sociolinguística.

Damos, neste trabalho, um destaque para a perspectiva sociodiscursiva cujo grande representante é Bakhtin. E é nas concepções desse teórico que ancoramos nossa pesquisa aplicada em sala de aula.

Bakhtin (2003[1979]) defende que, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua se dá em formas de enunciados¹⁸ orais e escritos; e, levando-se em conta o contexto contemporâneo, séc. XXI, acrescentamos os enunciados multimodais.

Cada enunciado, se o considerarmos de forma isolada, será, obviamente, individual; porém, seguindo os preceitos bakhtinianos, compreendemos que cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003[1979]. E é isso que o teórico chama de gêneros do discurso.

Quando participamos de uma situação de comunicação, recorremos a algum gênero; são os gêneros que organizam nossos modos de dizer, de escrever e acabam refletindo as condições e finalidades de cada esfera. Destarte, os gêneros se transformam facilmente com o surgimento de novas interações.

Assim sendo, podemos dizer que os gêneros estão presentes nas diversas situações de comunicação em que nossas ações são mediadas pelo discurso. Rojo e Barbosa (2015, p.16) defendem que todas as nossas falas, sejam elas do cotidiano ou formais, estão relacionadas aos gêneros do discurso:

levantamo-nos pela manhã, damos um bom dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos nossos e-mails[...]Se formos professores, ao entrar em sala de aula, fazemos a chamada, lemos com ou para os alunos, uma crônica ou enunciado de problema matemático que está no livro didático ou na apostila/caderno; passamos uma lista de exercícios com questões e instruções; pedimos uma redação ou uma opinião sobre um fato controverso para postarmos no blog da turma. Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial.

Bakhtin (2003[1979]) se preocupou, ao estudar os gêneros do discurso, com o dialogismo que se configura no processo comunicativo. O estudo dos gêneros discursivos evidencia, sobretudo, a natureza do enunciado. Podemos exemplificar esse processo

¹⁸ “A definição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva - o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e dessa forma não pode existir”. (BAKHTIN, 2003, p. 274).

comunicativo, em uma visão bakhtiniana, considerando a dialogia entre locutor e interlocutor, ou seja, visualizamos, neste contexto, um processo de interação ativa.

Seguindo os pressupostos de Bakhtin, desprezamos a tese de que em um processo de comunicação existe um diagrama que se sustenta na configuração de um emissor para um receptor, e que, se há um código comum, a mensagem é transmitida. Na verdade, o que queremos destacar é que não concordamos com essa noção de comunicação, emissor-mensagem-receptor, pois a consideramos rasa e estanque.

Justificamos nossa posição, evocando Bakhtin (2003[1979, p. 366): “o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta.” Assim, entendemos que todo discurso só pode ser pensado tendo como consequência uma resposta. Como esse filósofo mesmo diria: “no discurso vivo, toda compreensão é prenhe de resposta.” (p. 271).

Dessa forma, evidenciando que as relações dialógicas vão se configurar nos enunciados que são construídos na interação entre os sujeitos. Quando os sujeitos fazem uso da linguagem, organizam seus discursos com outros discursos. Nessa construção, temos de um lado o locutor (sujeito autor) e do outro lado, o interlocutor, (aquele que assume uma atitude responsiva, fazendo com que a interação aconteça). Rojo (2005, p. 197) afirma que “são elementos essenciais da situação social mais imediata os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige.”

Ora, assim sendo, fica fácil entendermos essa concepção, pois todo locutor leva sua voz para o outro. Logo, ele é, em potencial, um contestador e é fato que o dialogismo é muito relevante para o círculo de Bakhtin, explicitado desde a publicação da obra Bakhtin/Volochinov (2004([1929])). Esses estudiosos concebem a linguagem como essencialmente dialógica e que a interação é princípio da concepção dialógica da linguagem.

Sob a égide dessa premissa, a interação verbal é responsável pela organização das relações intersubjetivas, possibilitando, assim, a construção dos sentidos. A consciência de alteridade¹⁹ e a relação entre as pessoas do discurso são responsáveis por estruturar as relações dialógicas.

Notamos, então, que o outro se torna elemento essencial para compreensão e organização do discurso. Brait (2014) defende que a presença do outro, nas relações dialógicas, é que direciona para a compreensão de sujeito, de autoria, de texto e de discurso.

¹⁹ “Dialogia e alteridade definem o ser humano, uma vez que é impossível pensar no homem fora das relações que o liguem a outrem,” (BARROS, 2001, p. 30).

Nesse sentido, entendemos que os estudos das relações dialógicas diferem dos estudos que ficam limitados apenas às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua, ou seja, concebemos, em um contexto enunciativo, que o processo comunicativo não está limitado à unidade da estrutura linguística.

Notamos, então, que a escolha do gênero não é totalmente espontânea. Devemos levar em consideração um leque de coerções dadas pelas situações de comunicação. Com isso, o locutor, de forma consciente ou não, escolhe o gênero mais adequado de acordo com a situação.

Enfim, Bakhtin (2003[1979]) acredita que os gêneros são formados por três dimensões. São elas: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

3.2.1 As dimensões constituintes do gênero

Considerando a especificidade dos gêneros, evocamos Bakhtin (2003[1979]) para entendermos as dimensões que constituem os gêneros. Para o teórico, as dimensões, que são três, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, “estão indissolvemente ligadas no todo do enunciado e são igualmente determinadas pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

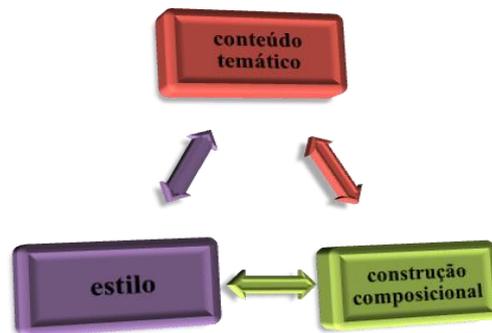
Bakhtin (2003, p. 280) destaca que:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Compreendemos que os enunciados refletem as finalidades das diferentes esferas e isso se manifesta através das três dimensões as quais já estávamos nos referindo, que são: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Na figura a seguir, podemos visualizar esses elementos ligados ao gênero do discurso.

Figura 1 - Dimensões dos Gêneros do Discurso



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora, baseada nas concepções de Bakhtin (2003).

Rojo (2005, p. 196) ressalta que “estas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados, e, sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1929), pela apreciação valorativa do locutor e a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso”. Ela afirma também que “diferentemente de posições estruturais ou textuais, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção”.

O conteúdo temático ou tema da enunciação, a primeira dimensão, é o que organiza o projeto de dizer, o que é dizível em um gênero; e isso se concretiza tanto pelos elementos linguísticos como pelos elementos da situação.

Para Travaglia (2007, p. 43):

O conteúdo temático refere ao que pode ser dito em uma dada categoria de texto, à natureza do que se espera encontrar dito em um dado tipo, gênero ou espécie de texto, o que, obviamente tem de estar ligado a um tipo de informação. As características relativas ao conteúdo temático nos levam, em princípio, ao que devemos dizer ao produzir a categoria ou ao que esperar na leitura/compreensão de uma categoria.

O conteúdo temático é o elemento que organiza o conteúdo da enunciação, bem como estabelece sua unidade de sentido e a sua orientação ideológica. (BAKHTIN, 2003[1979]). Nesse momento, compreendemos que não tem como estudar o conteúdo temático de determinado texto em um gênero do discurso, se não considerarmos o contexto no qual foi organizado.

Rojo e Barbosa (2015) defendem que “o conteúdo temático é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87, grifo das autoras).

Já em relação ao estilo, segunda dimensão, corresponde à escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Nesse sentido, Bakhtin (2003[1979], p. 266) informa que:

no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.

Bakhtin (2003[1979]) diferencia ainda o estilo, em estilo individual (de autor) e estilos linguísticos (de gêneros). Em relação ao primeiro, o autor esclarece que todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265). Quanto ao estilo linguístico, o autor esclarece que alguns gêneros não permitem variações de estilo individual, e também apresentam restrições quanto ao estilo de gênero; assim, em cada esfera social são empregados os seus gêneros, e esses gêneros apresentam determinado estilo.

Por assim ser, verificamos que o estilo tem um papel relevante para a atividade de uso da língua. Ele cumpre o papel orientador da comunicação discursiva.

Quanto à terceira e última dimensão, a construção composicional (também chamada por alguns pesquisadores de forma composicional ou estrutura composicional), vamos considerar como o acabamento de um enunciado, seguindo as ideias de Rojo e Barbosa (2015, p. 94): “É o que é a forma de composição? É a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo”. A construção composicional está interligada a uma “forma padrão relativamente estável da estruturação de um todo.” (BAKHTIN 2003, p. 301). Encontramos também em Bakhtin (2003, p. 266) a seguinte definição para construção composicional: “São determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc.”

É destacado por Bakhtin (2003, p. 282) que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. O teórico russo defende também que o ato comunicativo realiza-se através de um formato, de uma organização linguística, textual, discursiva, destacada em determinado campo de atividade humana.

Ele afirma que, em relação a essa organização, existe nela certa regularidade que é garantida pelo uso da linguagem e que permite a identificação a um determinado gênero diante

de uma demanda comunicativa, já que o gênero selecionado evidencia os tipos e os seus vínculos composicionais. (BAKHTIN, 2003[1979]).

Assim, ao levarmos um gênero para ser explorado em sala de aula, temos que nos preocupar em trabalhar essas três dimensões dos gêneros discursivos apontados por Bakhtin (2003[1979]). Sobre o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, discutimos na próxima seção.

3.3 Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa

Acreditamos que em uma sociedade complexa, altamente tecnológica e com o acesso cada vez mais efetivo às diferentes linguagens, nos deparamos cada vez mais com os gêneros heterogêneos.²⁰

Segundo Bakhtin (2003[1979]), os gêneros do discurso podem ser classificados em primários e secundários²¹. Podemos destacar que os primeiros são constituídos em situações de comunicação ligados as esferas²² sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas de interação social. Bakhtin (2003[1979]) considera o gênero do discurso primário como o gênero simples, e o gênero do discurso secundário, como o gênero complexo.

Rojo e Barbosa (2015, p. 17) afirmam que: “Os gêneros do discurso permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los”. No tocante a esse contato diário com os gêneros, vemos a esfera escolar como grande agência capaz de possibilitar o trabalho com eles.

É interessante registrarmos a posição de Faraco²³, no prefácio da obra de Rojo e Barbosa (2015), quando afirma que, nas últimas décadas, as teorias de gêneros encontraram o caminho da sala de aula. Ele ressalta que isto faz parte de um conjunto de esforços a fim de garantir a melhoria no ensino de LP.

²⁰ Sobre a heterogeneidade dos gêneros, ler Bakhtin (1997/2003).

²¹ Os estudos bakhtinianos aproximam os gêneros primários da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano; já os gêneros secundários são representados pelas esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que originam em situações mais complexas, e, geralmente, relacionados à modalidade escrita da linguagem.

²² Em face dessa heterogeneidade dos gêneros é que temos esses agrupamentos. Temos vários exemplos de esferas, como cotidiana, jornalística, literária etc. E dentro dessas esferas estão incluídos vários gêneros. Por exemplo, dentro da esfera cotidiana temos o bilhete, os diálogos etc; dentro da esfera jornalística, podemos encontrar os gêneros, charge, tiras etc.

²³ Carlos Alberto Faraco é um notável linguista brasileiro e grande estudioso dos escritos bakhtinianos.

Faraco alerta que nem sempre temos resultados positivos, visto o excesso de teorizações ou até mesmo os exageros de minúcias acerca do estudo e do ensino de gêneros. Faraco (2015, p. 8) chama à atenção para nos dizer que “quando essa confusão acontece na esfera pedagógica, precisamos encontrar quem nos auxilie a reequilibrar nossas intervenções”.

No dizer de Pereira (2010, p. 40), “o estudo dos gêneros é, atualmente, visto positivamente nas aulas de Português por levar em conta textos diversos que demandam adequação em cada situação comunicativa, exigindo, por isso, o domínio de suas funções para uma comunicação eficiente.” Na opinião de Elias (2014) os gêneros permitem nossa ação no mundo, ou seja, sempre nos comunicamos através de algum gênero. Os PCN nos trazem a seguinte orientação:

é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

De acordo com Rojo (2012), com a publicação dos PCN, em 1998 os quais nortearam as diretrizes curriculares para o ensino de LP nos níveis fundamental, médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), tivemos a noção de gêneros do discurso transferida para o primeiro plano das questões de ensino e aprendizagem da língua: “isso porque “todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produções dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinem.”(BRASIL, 1998, p. 21).

Os PCN destacam que: “ao ensinar uma língua, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. (BRASIL, 1998, p. 15).

Foi após chegar à constatação de que tudo que falamos, ouvimos, lemos e/ou escrevemos está ligado intimamente a um gênero é que o estudo do gênero foi ampliado. E as pesquisas no nosso país foram ampliadas após a divulgação dos PCN, que defendem os gêneros como um objeto de ensino eficiente para preparar os alunos para as diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, vale ressaltar, que com tanta evolução no estudo de gêneros, podemos notar, hoje, que há grande quantidade de gêneros constituídos pelas linguagens verbais e não verbais, como os anúncios publicitários, os filmes, as charges animadas, as histórias em quadrinhos,

entre outros. Dessa forma, destacamos que o ensino dos diversos gêneros que circulam socialmente, além de ampliar a nossa competência linguística e discursiva, pode nos oferecer a possibilidade de participação social, fazendo uso da língua. Sobre um desses gêneros que circulam socialmente e que são compostos pela linguagem verbal e não verbal, discorreremos na próxima seção: o gênero HQ.

3.4 O gênero do discurso HQ

Em um pensamento bakhtiniano é importante lembrar que todos os textos que produzimos, sejam eles orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos consciência delas ou não. São essas características que configuram diferentes gêneros discursivos.

No tocante às HQ, elas trazem não somente o estímulo para a leitura e para a escrita como também se constituem em um material produtivo para a abordagem das ideologias. As HQs que são um gênero multimodal, ou seja, trazem além do verbal, imagens, disposição gráfica, cores, e outros elementos que tornam esse gênero atrativo. As publicações desse gênero circulam com uma significativa tiragem, chegando a milhões de exemplares.

Vergueiro (2012, p. 7) nos lembra que:

mesmo com o aparecimento e a concorrência de outros meios de comunicação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os quadrinhos continuassem, neste início de século a atrair um grande número de fãs.

Entendemos as histórias em quadrinhos, popularmente conhecidas como gibis, como a representação de imagens pictóricas no contexto de uma arte sequencial²⁴. Moya (1993) diz que, na forma como hoje se apresentam, as HQs surgiram na metade do século XIX, acompanhando os avanços tecnológicos da imprensa e o desenvolvimento do jornal. Vergueiro (2012, p. 8), defende que as HQs “vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica.”

²⁴ A arte sequencial é um conceito trazido por Will Eisner (1985) quando se refere à arte em forma de imagens que se constituem nas HQs.

Diante de um contexto tecnológico, as HQs vivenciaram uma evolução em relação às tiras publicadas nos jornais, assumindo uma produção mais apurada, permeando pelo universo infanto-juvenil. Segundo Santana (2011, p. 1):

um dos primeiros autores a ganhar importância nestes estudos foi o francês Jacques Marny ao lançar sua obra Sociologia das Histórias aos Quadrinhos. No território brasileiro destaca-se o sociólogo Nildo Viana com seu livro Heróis e Super-heróis no mundo dos quadrinhos, no qual investiga o que ele chama de gênero da 'superaventura', procurando pinçar nas HQs seus valores preponderantes.

No quadro a seguir, apresentamos os dez momentos mais marcantes na história das HQs:

Quadro 4 - Das primeiras tirinhas aos heróis ultramodernos, dez momentos marcantes das HQ.

1869 - AS AVENTURAS DE NHÔ QUIM
De Angelo Agostini
Esse autor italiano, radicado no Brasil, lançou uma das primeiras revistas de nosso país, a Revista Ilustrada. Agostini também foi um dos pioneiros das HQs. As Aventuras de Nhô Quim, publicada na revista Vida Fluminense, narravam as experiências de um caipira na cidade grande. E trazia uma novidade: histórias com um personagem fixo.
1895 - YELLOW KID
De Richard Outcault
Angelo Agostini e outros pioneiros criaram embriões de HQs, mas a primeira HQ moderna foi <i>Yellow Kid</i> . Na verdade, esse era o nome do principal personagem da tira <i>At the Circus in Hogan's Alley</i> , que saía uma vez por semana no jornal <i>New York World</i> .
1934 - FLASH GORDON
De Alex Raymond
O personagem surgiu para disputar mercado com outro herói espacial: Buck Rogers. Mas, graças ao talento de Raymond, em pouco tempo as aventuras intergalácticas de Flash Gordon superaram a popularidade do grande rival.
1952 - MAD
De Harvey Kurtzman
Mad foi uma revista que revolucionou o gênero com seu humor debochado. Era uma forma original de reagir à crescente censura aos quadrinhos nos Estados Unidos, quando os temas mais violentos começaram a perder espaço.
1929 - TARZAN
De Hal Foster e Burne Hogarth
Hal Foster desenhou em tiras o romance de Edgar Rice Burroughs para ser publicado em jornais. O público adorou Tarzan e até hoje as histórias do herói continuam sendo publicadas. Em 1937, Hogarth passou a desenhar o <u>personagem</u> e criou o traço mais vigoroso do "Rei dos Macacos", conferindo às histórias uma ação ininterrupta.
1930 - MICKEY MOUSE
De Walt Disney
Mickey Mouse, símbolo do império de Walt Disney, fez sua estréia num desenho animado de 1928. Foi só dois anos depois que ele virou tira de jornal. Com o sucesso inicial, o ratinho logo ganharia uma revista mensal a Mickey Mouse Magazine.
1959 - BIDU
De Maurício de Sousa
O cachorrinho Bidu foi o primeiro <u>personagem</u> da famosa turma da Mônica criado por Maurício de Sousa. Sua tirinha de estréia saiu no jornal Folha de S. Paulo. No início dos anos 60, surgiriam os personagens Cebolinha, Cascão, Mônica e Magali.
1940 - THE SPIRIT
De Will Eisner
A linguagem revolucionária, com ângulos insólitos, fez com que "O Espírito" já fosse chamado de "Cidadão Kane dos quadrinhos", uma referência ao maior filme de todos os tempos. Danny Colt era um criminologista dado como morto que perseguia bandidos.
1985 - O CAVALEIRO DAS TREVAS
De Frank Miller
Esse artista inaugurou uma nova fase nas HQs: o quadrinho de autor. Em "o Cavaleiro das Trevas" (the Dark Knight Returns, no original em inglês), Miller retrata um Batman vulnerável e inseguro. Com essa humanização do <u>personagem</u> , o artista criou uma das melhores histórias do herói.
1986 - MAUS
De Art Spiegelman
Os judeus são retratados como ratos e os nazistas como gatos na <u>história</u> de um sobrevivente do holocausto. a saga ganhou um Pulitzer especial, importante prêmio jornalístico dos estados unidos.

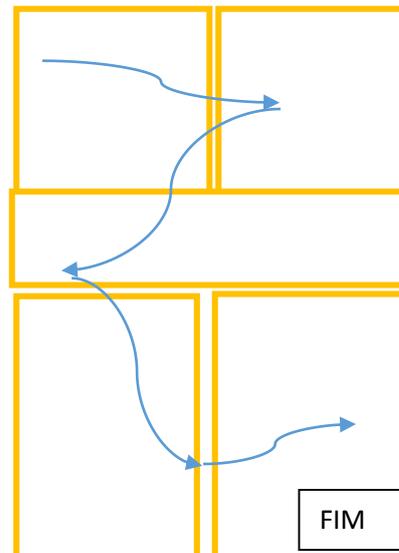
Fonte: Quem inventou a história em quadrinhos? Disponível em <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quem-inventou-a-historias-em-quadrinhos>>.

Tem-se no quadro as histórias que marcaram época, encantando gerações; as HQs passaram por fases diversas, ganhando cada vez mais destaque. Fato é, que as HQs representam hoje um meio de comunicação em massa de grande abrangência popular e elas vivenciaram

uma evolução em relação às tiras publicadas nos jornais, assumindo uma produção mais apurada, permeando pelo universo infanto-juvenil.

É importante esclarecer que na arte sequencial das HQs, notamos elementos comunicacionais específicos, tais como: roteiro, decupagem, rafe, desenho ou vinheta, requadro e calha, linhas cinéticas, ritmo visual, balão, recordatório, onomatopeias, metáforas visuais e cor. Apresentaremos, agora, em imagens, cada um desses elementos²⁵:

Figura 2- Roteiro:



FONTE: A autora.

Compreendemos que o roteiro é a organização da narrativa, conforme podemos verificar na imagem que elaboramos, logo acima. O roteiro é a alma dos quadrinhos e responsável pela estrutura da história.

De acordo com Araújo (2013, p. 296) “sem um bom roteiro, a história não se sustenta, ficando sem sentido e confusa.” Destacamos que ao terminar de organizar um roteiro, fazer o desenho, enquadrar, enfim elaborar a história, contamos também com o elemento chamado decupagem, que é a retirada de trechos ou de partes que não terão utilidade para a conclusão da elaboração da HQ.

²⁵ O autor Mercado (2007, p. 82) também nos apresenta alguns elementos importantes na produção de HQ. São eles: Discurso: caráter bastante dialógico e narrativo, descrevendo situações segundo o figurino e as características dos personagens da história. Vocabulário: deve estar compatível com a personalidade do personagem, uma vez que dá maior veracidade as suas características; as onomatopeias têm a função de caracterizar as expressões e significações das imagens. Imagem: o desenho é de fundamental importância para relacionar os objetos e os personagens; a intenção é comunicar. Expressão: composta de elementos de diálogo que transmitem o desejo do falante, ou seja, intenção, entonação, ritmo, gestos, emoções e expressividade.

Figura 3 - Rafe



Fonte: Arquivo pessoal.

A rafe, de acordo com Araújo (2013, p. 296) “É o esboço inicial dos personagens, cenários, enfim, da história, feito pelo desenhista.”

Figura 4 - Desenho ou vinheta



Fonte: A turma da Mônica. Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>

Na arte sequencial, o desenhista deve ter todo cuidado para prender a atenção do leitor. O desenho (ou vinheta) pode ser considerado como o elemento responsável por representar o ambiente, personagens e ações. Lima (2011) afirma que essas representações devem gerar imagens que sejam eficazes para o entendimento da mensagem.

No dizer de Vergueiro (2012, p. 35):

o quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer, portanto, que um quadrinho se diferencia de uma fotografia, que capta apenas um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica.

Com isso, notamos que a vinheta se constitui desta relação necessária nesse tipo de gênero: a relação de elementos visuais com os elementos verbais.

Figura 5 - O requadro



Fonte: ARINELLI, 2012. < Disponível em <http://rafaelarinelli.wordpress.com>>.

O objetivo essencial da arte nos quadrinhos é a comunicação, tendo como referência as imagens e as palavras. Trata-se de um processo de criatividade e é destinado, inclusive, para lidar com as emoções do leitor, dependendo do formato que é configurado. Digamos que a possibilidade de despertar a ação do leitor frente aos fatos narrados.

O requadro é o elemento que determina uma vinheta (LIMA, 2011). Observamos na figura que o requadro é composto por uma moldura. Eisner (1999, p. 28) esclarece que o “ato de enquadrar ou emoldurar a ação não só define o seu perímetro, mas estabelece a posição do leitor em relação à cena e indica a duração do evento.”

E Lima (2011, p. 6) destaca também que “o requadro pode ser composto por uma moldura, uma linha demarcatória ou uma borda, e que tem como principal função distinguir os diferentes momentos da ação representados nas histórias em quadrinhos”. Percebemos que através do requadro, importante elemento para a construção da HQ, é possível perceber toda a sucessão de tempo e espaço.

Garone, Bernardi e Santos (2012, p. 281) explicam que:

o espaço branco entre um quadro e outro cria uma relação direta com a passagem de tempo. Quanto maior o espaço, maior a passagem, e, conseqüentemente, maior é a possibilidade que o leitor tem de imaginar o que ocorreu entre um quadro e outro. Nesse sentido, o espaço em branco entre os quadros também pode ser considerado um elemento de expressão gráfica nas Histórias em quadrinhos, pois sua representação e a delimitação de sua área acarretam na percepção de passagem de tempo entre os quadros.

Esse espaço entre um quadro e outro é chamado por muitos autores de calha. Vejamos um exemplo:

Figura 6: calha



Fonte: A autora.

Concluimos, então, que esse elemento de comunicação é essencial para determinarmos e percebermos a representação da passagem de tempo na narrativa visual.

Figura 7 – Letreiramento



Fonte: A autora.

Outro elemento essencial que merece uma atenção especial é o letreiramento, que é o tipo de letra colocado no interior do balão. Para Araújo (2013, p. 296), “são os tipos de letras colocadas no interior dos balões ou fora deles, apresentando diálogos dos personagens durante a história.” Em tempos anteriores era permitido somente o uso em “caixa alta”, pelo computador. No contexto atual, é possível inserir as letras de duas formas: ou pelo computador ou manuscrita.

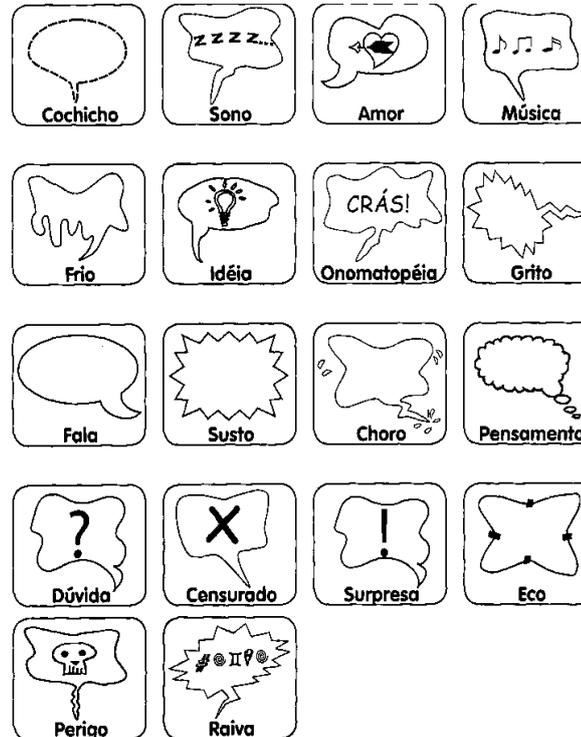
Figura 8 - Ritmo Visual



Fonte: Arquivo pessoal.

Para Araújo (2013, p. 295), “ritmo visual é a dinâmica estrutural entre os quadros proporcionando movimento e ação na história. É comum se encontrar tiras de dois, três, quatro ou cinco quadros”.

Figura 9 - Os balões



Fonte: Tipo de balões. Disponível em < <http://fazendoeducacao.zip.net/atividades/>>

De acordo com Eisner (1989, p. 26 - 27), “o balão tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o som [...] À medida que o uso dos balões foi se ampliando, seu contorno passou a ter uma função maior do que de simples cercado para a fala”.

Do mesmo modo, Vergueiro (2012, p. 56) defende o uso do balão nas HQ:

Ele apareceu timidamente nos quadrinhos no final do século XIX, em sua história do personagem *Yellow Kid*. Descoberto seu potencial, passou a ser utilizado de maneira regular nas histórias dos *Katzenjammer Kids* (Os Sobrinhos do Capitão) e *Little Nemo in Slumberland*, tornando-se depois uma marca característica dos quadrinhos. Sendo uma convenção, o código auditivo transmitido pelo balão passa geralmente despercebido ao leitor, a menos que um comentário textual chame a atenção ou que participe ativamente da narrativa, transformando-se em metalinguagem. Para a decodificação da mensagem contida no balão, o leitor deve considerar tanto imagem e texto como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza. Como característica única dos quadrinhos, o balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. Ele informa que um personagem está falando em primeira pessoa.

Eisner (1989, p. 149) orienta que “devemos pensar nos balões, ou melhor, no diálogo dentro deles, como sendo repetidos dentro da cabeça do leitor. Pense em si mesmo dramatizando a fala em voz alta” [...] O autor enfatiza que devemos lembrar que ao visualizarmos os balões, estamos lidando com som.

Enfim, os balões são essenciais na estrutura das HQ. Através dos balões é que podemos perceber os diálogos, os pensamentos, os discursos. O balão é o elemento de intersecção entre a imagem e a palavra.

Figura 10 - Recordatório



Fonte: O espetacular homem aranha. Disponível em < <http://www.guiadosquadrinhos.com>>.

Trata-se da caixa de texto inserida na vinheta. Como caracteriza Lima (2011, p. 8), o recordatório “tem como principal função recordar ao leitor os fatos narrados na HQ anterior. [...] Também funciona para indicar a simultaneidade dos acontecimentos da narrativa, a passagem de tempo ou o deslocamento do espaço”. Existem algumas polêmicas acerca do uso do termo recordatório.

Autores como Danton (2000, p.30) em sua obra “Como escrever histórias em quadrinhos”, assume a seguinte posição:

Pessoalmente, não gosto desse nome, pois ele lembra uma época em que a única função do texto era explicar a sequência, ou mesmo o quadrinho para o leitor. Usava-se o recordatório para dizer coisas como “Enquanto isso”, “Em outro lugar”, “Algum tempo depois” [...] Depois descobriu-se que o leitor não precisava que se lhe explicasse a cena (e devemos isso em grande parte ao trabalho de Will Eisner no **Spirit**) Se o desenho já está explicando a ação para o leitor, porque não utilizar o texto para aprofundar a psicologia do personagem, ou narrar eventos que o desenho não possa mostrar?

De qualquer maneira, essa caixa de texto aparece nas HQ e a nomenclatura dada fica a critério de cada um, de acordo com o que sustentar suas concepções. Ela pode ser nomeada de caixa de texto, texto ou simplesmente legenda, como um recurso necessário para situar o leitor nos fatos da narrativa. E na nossa proposta será denominada como recordatório.

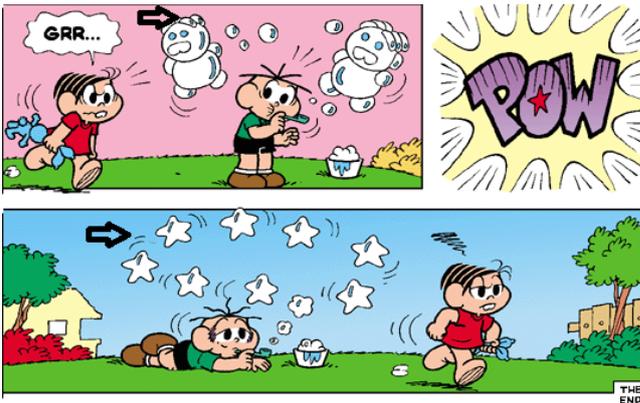
Figura 11 - Sangria



Fonte: Arquivo pessoal.

Sangria é “qualquer imagem que passa dos limites do requadro de uma página do quadrinho”. (ARAÚJO, 2013, p. 296). A sangria é o que podemos chamar de desenho vazado.

Figura 12 - Linhas cinéticas



Fonte: A turma da Mônica. < Disponível em <https://colorindonuvens.wordpress.com/tag/turma-da-monica/>>.

De acordo com Lima (2011, p. 7), “as linhas podem representar elas mesmas um objeto ou o contorno do objeto, podem criar um relevo ou superfície, dar ideia de luminosidade, além de representar ações concretas e movimentos”.

Para Macloud (2006, p. 21) “A ideia de que uma figura pode evocar uma resposta emocional ou sensorial no espectador é vital nos quadrinhos”. Esse mesmo autor ressalta também que todas as linhas carregam consigo um potencial exclusivo.

E vergueiro (2012, p. 54) diz que “para dar a sensação de movimento, os desenhistas de HQ lançam mão das figuras cinéticas, em que traços, linhas e repetições de imagens servem para representar deslocamentos, oscilações e impactos”.

Em suma, as linhas cinéticas são responsáveis por fazer o reconhecimento visual dos objetos representados.

Figura 13 - As onomatopeias



Fonte: NICOLAU, 2007. *Primeiras histórias*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 40.) Disponível em < http://obras.acompanha.editorasaraiva.com.br/reader/books/portugues/OEBPS/part02_cha02.html>

As onomatopeias aparecem nos quadrinhos próximos à imagem pictórica. Notamos que esses ruídos representados pelas onomatopeias, além de sonoros, são visuais.

É o que nos diz Garone, Bernardi, Santos (2012, p. 282):

A tipografia ajuda a compor o efeito do som da palavra, que simula o ruído. Dependendo do tamanho do corpo da letra, tem-se a impressão de que o som é alto ou baixo, dependendo da cor empregada na tipografia, ou mesmo se a família tipográfica é apresentada distorcida de alguma forma (como pontas ou ondulações), tem-se a ideia de que certa palavra foi proferida com um som agudo ou grave, diferente das demais. Se há uma repetição da onomatopeia, entende-se que o som é repetitivo.

Conforme teoriza Vergueiro (2012, p. 62), “as onomatopeias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos [...] Em geral, as onomatopeias são grafadas independentemente dos balões, em caracteres grandes, perto do local em que ocorre o som que representam.”

Figura 14 - Cor



Fonte: Turma da Mônica Jovem. Disponível em < Disponível em <http://100tmjovem.blogspot.com.br/2011/05/novo-pocket-do-bidu-diversao-em-dobro.html>>.

Lima (2011, p. 9) traz nos seus pressupostos que: “A colorização da HQ não se restringe somente aos aspectos estéticos. Ela pode refinar a representação ambiental, dos personagens e movimentos, das emoções dos personagens. Também, sua significação poderá variar de acordo com cada cultura.”

Conscientes da riqueza e da importância da cor, é que a destacamos aqui, com o intuito de percebermos que é um recurso essencial na produção de HQ, e com isso, despertar a atenção do leitor e de trazer significado às imagens.

Figura 15 - Metáforas visuais



Fonte: Turma da Mônica/anjinho. Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>.

As metáforas visuais são utilizadas para reforçar o conteúdo verbal. Vergueiro (2012, p. 52) informa que “as metáforas visuais se constituem em signos e convenções gráficas [...] Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões.”

É importante lembrarmos o quanto essas metáforas estão ligadas ao senso comum, como, por exemplo, podemos citar a expressão “Eu vi estrelas.” Através das metáforas visuais nos quadrinhos, compreendemos perfeitamente qual a mensagem a ser transmitida.

Lembramos que todos esses elementos apresentados podem ser utilizados para a construção tanto de HQ impressa quanto digital, porém, alguns conceitos são pertinentes à produção de HQs digitais. Em relação à produção digital, a HQ pioneira foi Shatter, que foi lançada no ano de 1985, com autoria de Mike Saenz e Peter Gillis. Para Garone, Bernardi, Santos (2012), o suporte digital começou a ser utilizado de forma mais ativa, permitindo a criação de histórias que não se prendiam mais ao modelo para impressão, possibilitando, por exemplo, a criação de histórias não lineares e que se utilizam de múltiplos *links*.

Apresentamos, então, um resumo dos elementos das HQ digitais, discutidos por essas autoras:

a) Hipermídia: Entende-se por hipermídia o conjunto de multimeios formado por uma base tecnológica comunicacional multilinear e interativa [...] A hipermídia é responsável pela interação e reação do receptor usuário, habilitando-o a navegar e perceber o quadrinho de modo diferente. Com ela é possível a leitura de trabalhos não lineares, com narrativas paralelas [...] Hipertexto é o conjunto de textos conectados entre si por links ou hiperlinks. O hiperlink é uma estrutura da internet que permite que uma palavra ou imagem se torne um portal para outras informações em outra página; **b) Interatividade:** Tavares *apud* Franco (2004) explica que a interatividade é a qualidade própria das novas tecnologias de comunicação que garante a conversabilidade dos dados sob forma numérica; assegura a comutação da informação e, deste modo, garante ao receptor a possibilidade de intervir instantaneamente sobre a mensagem, ao atualizar os estados possíveis de sua matriz operacional [...] **c) Tridimensionalidade:** O uso de programas de modelagem de imagens em três dimensões para construção de personagens e cenário criou várias possibilidades de edição para produzir quadrinhos, como a criação de bibliotecas de imagens editáveis, sendo necessário criar o personagem ou objeto apenas uma vez, e poder utilizá-lo em todos os ângulos e poses imagináveis quantas vezes for preciso; **d) Barra de rolagem:** Assim como o passar das páginas nos quadrinhos impressos, a barra de rolagem permite que o leitor navegue de acordo com o seu ritmo. Uma das possibilidades que a barra de rolagem oferece, é a continuidade infinita e de tamanhos não padronizados se comparados ao impresso, tornando possível a navegação e leitura horizontal ou vertical prolongada; **e) Sons:** É comum a inclusão de sons nas histórias em quadrinhos digitais. Muitos autores afirmam que colocar sons na *webcomic* em detrimento dos recursos gráficos de reprodução do som é descartar uma das fortes características dos quadrinhos, que é estimular a imaginação do leitor, que participava ativamente da história, interpretando onomatopeias e balões. **f) Animação:** Recurso que gera bastante discussão, a animação faz parte das possibilidades do meio digital. A problemática em cima deste item gira em torno de quando a história deixa de ser um quadrinho para se tornar um vídeo. (p.284 - 288).

No cerne da arte sequencial é possível observar elementos e recursos que se utilizados e explorados de forma organizada, são decisivos para o sucesso da narrativa, seja ela impressa ou digital. Todos os elementos mencionados para a organização de uma HQ podem ser usados tanto em versões impressas quanto em versões digitais. Obviamente, alguns serão escolhidos em detrimento de outros, dependendo dos objetivos do produtor.

Compreendemos que o gênero HQ permeia as mais diversificadas esferas sociais, tais como instituições escolares, internet, a esfera jornalística, publicitária, dentre outras. E, em se tratando especificamente da esfera escolar, consideramos que a sua composição, a qual mescla as imagens com o verbal, pode ser considerada como um atrativo para as aulas de LP e um objeto de estudo relevante para a abordagem da atuação conjunta dos dois modos de significação na construção de efeitos de sentido.

De acordo com Elias (2014, p. 215), “a conjunção do visual com o linguístico faz do texto de quadrinhos a base ideal para a pesquisa linguística centrada na interação: o código

visual supre lacunas que, por acaso, possam ser deixadas pelo código linguístico e vice e versa.”. Isso significa que os dois se complementam e que não há relação hierárquica entre os modos de significação nas HQs.

Podemos afirmar que, reproduzindo contextos e valores culturais, as HQ oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social (ALVES, 2001).

No contexto escolar, observa-se que as HQs tornaram-se um meio interessante de acesso à leitura e a aprendizagem que agrada diferentes públicos. A construção de HQ digital, proposta aqui apresentada, além de propiciar aos alunos o acesso a exemplares desse gênero, proporcionará, por meio do uso da tecnologia, a criação de HQs digitais nas aulas de Língua Portuguesa, poderá contribuir para o letramento do aluno - leitor - escritor, levando em consideração não somente o verbal, mas também as imagens, os gestos, postura, vestimenta, ideologias e culturas. Sobre o uso das HQs no ensino, Vergueiro (2012) enfatiza que:

Na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis. (p. 29).

As HQs são permeadas de enredos narrados, o que podemos perceber, ao lermos quadro a quadro e também através da disposição das imagens. Trabalhar com esse de gênero contribui e muito para formar leitores e escritores competentes.

É importante destacar que temos, na contemporaneidade (séc. XXI), com as TICs, uma variedade de gêneros, dentre eles os gêneros digitais sobre os quais discorreremos na próxima seção.

3.5 Os gêneros digitais e as TICs no contexto da escola

A escola está diante do grande desafio de trabalhar com atividades que preparem os alunos para lidar com diversas práticas sociais de leitura e de escrita e com práticas de multiletramentos.

Sabemos que o uso das linguagens se estabelece na interação entre os sujeitos e, por assim ser, acreditamos que a sala de aula é um lugar privilegiado para trabalhar essas práticas

a fim de que o aluno, ao sair dos “muros da escola,” saiba participar efetivamente das mais variadas situações de uso da língua.

Concordamos com Moran, Masetto e Behrens (2013) quando defendem que uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. Esses autores afirmam que o aluno também faz diferença nessa escola ideal, que é preciso que os alunos sejam mais curiosos e motivados, que se tornem interlocutores lúcidos e parceiros da caminhada do professor educador.

As mudanças no contexto contemporâneo (século XXI), decorrentes de processos históricos que envolvem grande complexidade, principalmente com o surgimento da internet, do computador e da Web 2.0, apontam várias possibilidades de ensinar e aprender fazendo uso das TICs.

Para Marcushi (2010, p. 16), a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las[...]. Rojo (2013, p. 7) defende que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.”

A tecnologia se configura no contexto escolar através da potencialização de recursos didáticos, do uso de mídias, suportes e ambientes virtuais, abrindo espaço para diferentes práticas sociais de uso da linguagem, dando acesso a diferentes gêneros e proporcionando a produção de outros novos.

As TICs trouxeram uma nova forma de circulação social dos textos verbais e não verbais. As linguagens midiáticas caracterizam-se, no ensino de LP, como uma excelente ferramenta para potencializar o significado da língua e das práticas sociais.

Por isso, Lévy (1996) defende que a concepção de leitura, no contexto atual, perpassa pela materialidade do livro e se estende à tela do computador. O autor destaca que essa extensão do livro para o computador acaba lançando ao leitor uma infinidade de leituras multissensoriais.

Os PCN da área de linguagens, códigos e suas tecnologias norteiam o professor para busca de metodologias que incluem práticas que envolvem as TICs, como forma de proporcionar interação e estímulo e conhecimento.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), a chegada das tecnologias à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. Além disso, esses autores defendem que as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede.

Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 31) citam as tecnologias consideradas mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem e dão como exemplo o *Moodle*. “Além desses ambientes mais formais, há um conjunto de tecnologias que denominamos popularmente de 2.0, mais abertas, fáceis e gratuitas (*blogs, podcasts, wikis, etc.*), em que os alunos podem ser protagonistas de seus processos de aprendizagem[...]”.

Rojo e Barbosa (2015, p. 119) afirmam que: “A primeira geração da internet (WEB 1.0) dava informação unidirecional (de um para muitos)[...] Com o aparecimento de sites como *Facebook* e *Amazon*, a WEB tornou-se cada vez mais interativa.”Essas autoras afirmam também que: “Nesta WEB 2.0, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais como *Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia como Youtube, Flickr, Instagram etc.*” (p. 119).

Em breve, contaremos com a WEB 3.0, considerada como uma geração que surgirá e que será considerada como a internet inteligente, revolucionária. Dessa forma, consideramos que todas essas possibilidades podem contribuir para práticas pedagógicas diferenciadas.

Ainda de acordo com essas autoras, “a Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*”. (p.119). Nesse universo amplo e complexo da tecnologia, encontramos os gêneros digitais que requerem uma nova forma de ler e escrever.

Seguindo as ideias de Knobel e Lankshear (2002), o ler e escrever mediados pelas novas tecnologias digitais configuram-se em atividades complexas, porque a internet exige algumas habilidades dos usuários, tais como julgar gêneros que combinam diferentes modos semióticos, aprender a obter informações sobre o material, o que é preciso para assistir, ler, refletir e se comprometer com a adesão ou não de certos discursos.

Assim, toda essa complexidade envolve as linguagens, mídias combinadas, diversos discursos além de evidenciar relações de poder na hipermídia. Ottoni (2009), evocando o pensamento de Fairclough, nos diz que as mudanças dos gêneros estão ligadas ao desenvolvimento no campo da tecnologia. A autora exemplifica sua reflexão lembrando-se dos gêneros que são tomados de outras tecnologias, como as entrevistas jornalísticas que se convertem em gênero de humor em diferentes sites.

Ela cita também, para justificar suas afirmações, os gêneros decorrentes desse contexto tecnológico, como o e-mail, os *blogs*²⁶ e a charge animada.

No que tange ao acesso aos gêneros digitais, em especial em práticas de leitura e escrita envolvendo diferentes modos semióticos, o mais importante é conceber esses ambientes virtuais como ambiente de criação e de mobilidade. Os ambientes virtuais funcionam como meios de circulação a fim de potencializar a divulgação dos diversos gêneros digitais.

Para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 31): “ As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação *on line*, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e no mesmo tempo”.

O ensino das mais diversas disciplinas, entre elas, a Língua Portuguesa, está cada vez mais interligado à mobilidade, à facilidade de uso de *tablets* e *Ipads*. Nesse contexto, é complicado, muitas vezes, concentrar-se em um único gênero, pela grande quantidade de solicitações que temos no meio digital.

Na opinião de Moran, Masetto e Behrens (2013), o cenário tecnológico coloca o professor na contingência de conhecer novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles e usá-los em prol de um ensino mais significativo para o aluno. Nesse sentido, cabe ao professor atentar para o uso adequado dos recursos tecnológicos, refletindo sobre seus impactos nos espaços escolares e de buscar alternativas para o ensino de LP que contribuam para práticas significativas de leitura e de escrita, focadas em uma aprendizagem participativa e integrada..

Contudo, é importante frisar que a inclusão de recursos tecnológicos não é garantia de um ensino efetivo de LP. É preciso que a utilização desses recursos seja integrada aos conteúdos e que os docentes estejam preparados para lidar com esses recursos e com essa integração. As tecnologias digitais desafiam o ensino tradicional da língua, pois trazem novas possibilidades, além do acesso aos mais variados gêneros.

²⁶ Alguns autores consideram *blog* e *e-mails* como suportes e não como gêneros. Concordamos com Marcushi (2008, p.185) quando diz que isso tudo é muito complexo. Em relação ao *e-mail*, por exemplo, “ele afirma que é até um caso curioso, pois se tomarmos o programa *Outlook*, teremos sem dúvida um suporte tipo correio eletrônico, mas se tomarmos os *e-mails* enquanto correlatos das cartas pessoais, teremos um gênero. Neste caso, trato a palavra *e-mail* como se fosse homonímia, ou seja, um termo com duas acepções tanto de origem como de função.” Acreditamos que podemos afirmar a mesma coisa em relação ao *blog*. O *blog* seria, segundo Marcuschi e Xavier (2004, p. 31), “um gênero emergente que teria como contraparte preexistente os diários pessoais, abrigam tanto escritas sobre si, ou seja, declarações de cunho pessoal, que formariam o gênero “diário pessoal”, quanto piadas, músicas e outros gêneros que demonstram o gosto pessoal do “dono” do *blog*”. De qualquer forma, é um assunto que está sendo muito discutido e sabemos que os novos ambientes em que se pratica a escrita representam um interessante campo de pesquisa. Para saber mais, recomendamos as leituras de Marcuschi e Xavier (2004); Marcuschi (2008).

Estudiosos como Pereira (2010, p. 13) ressaltam as vantagens de se incorporar o computador, por exemplo, no contexto educacional:

A incorporação do computador no contexto educacional de forma positiva oferece vantagens sobre os demais instrumentos, porque ele é um recurso audiovisual, atraindo a atenção do aluno, repete também a mesma explicação quantas vezes o aluno desejar, isso faz com que ele se sinta motivado a usar este instrumento

Por assim ser, nosso papel, como professores, é tornar-nos mediadores competentes no processo de ensino e de aprendizagem, sensíveis às demandas atuais e com habilidades para integrar adequadamente as TICs aos conteúdos, para promover uma aprendizagem significativa para os alunos. E destacamos, que, com a incorporação de vários modos semióticos em um gênero e devido a todo o avanço tecnológico, as práticas de letramento não podem ser as mesmas. As TICs permitem potencializar a divulgação dos diversos textos e de promover não só o letramento como também os multiletramentos.

Capítulo 4

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE



presente capítulo está dividido em três seções. A primeira retoma a temática letramento, porém, na configuração de multiletramentos, visto que a multiplicidade de habilidades a ser trabalhada não consegue ser contemplada apenas pelo letramento da letra, falamos, então, em uma pedagogia dos multiletramentos; na segunda seção, o foco recai sobre a multimodalidade. Nessa seção de multimodalidade, trazemos três subseções: a semiótica social, a LSF e as metafunções; em seguida, apresentamos a última seção com uma abordagem da Gramática do *Design Visual* como uma teoria relevante para um trabalho, em sala de aula, que contemple os multiletramentos e a multimodalidade.

4.1 Os multiletramentos

A abordagem do letramento, sob a ótica apenas verbal, não dá conta sozinha de abarcar toda a progressão tecnológica a qual estamos vivenciando. Nesse contexto, surgem os multiletramentos, que vão além do verbal, que são permeados por recursos digitais, por imagens, sons, cores, entre outros.

Nesse mundo contemporâneo, a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação e a circulação de discursos polifônicos em um mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramentos na hipermídia²⁷ (ROJO, 2013).

Nesse contexto, temos as TICs, que ampliam as possibilidades de acesso aos diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas e a inserção de vários modos semióticos a esses gêneros e que tem modificado os modos de leitura e escrita no contexto atual, séc. XXI. Assim, podemos

²⁷ “Pense na hipermídia como uma coletânea de mensagens elásticas que podem ser esticadas ou encolhidas de acordo com as ações do leitor. As ideias podem ser abertas ou analisadas com múltiplos níveis de detalhamento. (NEGRO PONTE, 1995, p. 66)”.

destacar o surgimento de novos gêneros do discurso como *tweets*, *posts*, *chats*, entre outros. Esses gêneros aparecem, convocando a necessidade de novos letramentos.

Entendemos, concordando com autores como Rojo (2012), que com todas essas transformações, é o momento de falarmos em multiletramentos. Rojo (2012, p. 8) defende que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação (‘novos letramentos’)”.

A autora afirma também que o multiletramento “caracteriza-se como um trabalho que parte de culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. Rojo (2012) busca mostrar que esse tipo de pedagogia envolve agência de discursos que são capazes de ampliar o repertório cultural, que segue em direção de outros letramentos considerados como valorizados ou desvalorizados.

É importante destacarmos que: “Cadzen e outros do Grupo de Nova Londres/GNL²⁸ apresentaram a noção de letramento em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas as formas múltiplas associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual.” (STREET, 2012, p. 72). De acordo com Rojo (2012, p. 12 - 13) o GNL apontava para “o fato de que a juventude já contava com outras novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico”.

Importa destacarmos que, nessa nova concepção de letramentos, o termo letramentos múltiplos não significa a mesma coisa que multiletramentos. Existe uma confusão por parte de muitos pesquisadores que os tratam como sinônimos.

Rojo (2012, p. 13) explica:

Diferentemente do conceito de letramentos múltiplos, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos, é bom enfatizar, aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Rojo (2012), ao abordar o conceito de multiletramentos, aponta para dois tipos de multiplicidade presentes em nossas sociedades. A autora destaca a multiplicidade cultural das

²⁸Grupo formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, James Gee, Norman Fairclough, Gunther Kress, entre outros. No ano de 1996, estes pesquisadores se reuniram na cidade Nova Londres, em Connecticut, nos Estados Unidos, para discutirem sobre o futuro do letramento no contexto contemporâneo.

populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos em gêneros, por meio dos quais essa sociedade busca informação e se comunica. Ela afirma também que em qualquer dos sentidos da palavra multiletramentos algumas características são essenciais em qualquer estudo sobre esta pedagogia:

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22 - 23).

Entendemos o ensino de LP pautado em um contexto multiletrado, já que competências de leitura e escrita se constroem através das diversas linguagens que permeiam formas de organizar nossos discursos.

Ainda, segundo Rojo (2012), no campo específico dos multiletramentos, é preciso negociar várias linguagens e discursos. A autora afirma que surgem novos escritos quase diariamente, como *chats*, páginas, *ezines*, *fanclips*, dando lugar a novos gêneros discursivos.

E essa ideia é complementada pelo que dizem Saito e Souza (2011, p. 122):

Os discursos mais recentes sobre inclusão digital tendem para a expansão dos aspectos técnicos imanentes às TIC para aspectos mais sensíveis aos contextos sociais em que as TIC são implantadas, de modo que estes discursos estão atrelados aos conceitos de transformação social, apropriação tecnológica e agência ou agenciamento, que pressupõem, de certa maneira, a liberdade do sujeito para agir e ter poder de decisão nos processos sociais em que se envolve, podendo transformar a realidade circundante.

Sabemos que os multiletramentos possuem um caráter heterogêneo, devido à lógica multimodal com que são organizados.

Rojo (2012) justifica essa mudança dizendo que hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita e que estas convocam novos letramentos, configurando os textos em sua multimessemiose ou em sua multiplicidade de significados.

Sobre essa nova demanda, Vieira (2007, p. 24) diz o seguinte:

O letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores, e principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo.

Vale ressaltar que os recursos digitais, como o computador, *tablets*, *smartphones*, exercem influência no modo como se usa a linguagem e demandam práticas de

multiletramentos que influenciam e determinam práticas sociais. Isso requer dos leitores e produtores “capacidade crítica [...] para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos.” (LOURENÇO, 2013, p. 1), ou seja, textos multimodais. Compreendemos então que existem novos caminhos a serem trilhados em relação às inovações comunicativas, aos processos de interação, às situações discursivas e, conseqüentemente, à nossa forma de conceber o ensino de LP. Os diferentes modos semióticos direcionam para um novo modo de significar, é a era da multimodalidade.

4.2 A multimodalidade

Sabemos que, no contexto contemporâneo, os gêneros vêm sofrendo transformações e novos gêneros têm surgido. E, subjacente a isso, temos a mudança discursiva. Dias et al (2011, p. 144) sustentam nossa afirmação quando dizem que com “o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganharam ainda mais notoriedade em diversas áreas do conhecimento”.

Levando em consideração as mudanças também no campo da comunicação visual, nas características e formas dos diversos textos, é que propomos, aqui, uma reflexão acerca de multimodalidade e destacamos que nos deparamos constantemente com gêneros multimodais que estão configurados nas múltiplas linguagens que utilizamos nas diversas situações de comunicação.

De acordo com Ottoni et al (2010, p. 10).

O termo multimodalidade foi introduzido para jogar luz à importância de se levar em conta não só a linguagem verbal como outros aspectos semióticos, a música, os gestos, etc.) na construção dos textos. A crescente ubiquidade do som, da imagem, dos movimentos/animação, por meio da TV, do computador, da internet está, sem dúvida, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que nós produzimos e vemos ao nosso redor”.(OTTONI, et al, 2010, p. 10).

É interessante trazermos Gunter Kress e Theo van Leeuwen para nossa discussão, pois os estudos desses teóricos sobre a dimensão multimodal dos sistemas semióticos têm permitido a interpretação de elementos que envolvem o verbal e não verbal, tão presentes no gênero discursivo HQ que é explorado na nossa proposta.

Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 46), “na era da multimodalidade, os modos semióticos além da língua são vistos como completamente capazes para servir à representação e comunicação.” Por isso, destacamos, o que dizem os PCN (2006), “pode se ater ao letramento

da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multisemiótica e híbrida”.

Ressaltamos que, segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 4), na análise de textos multimodais, devemos levar em conta o *design*, a produção e a distribuição. Esses autores defendem que “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações”. E se pensarmos na questão do significado, eles nos trazem três domínios que defendem como o lugar que o significado é organizado (baseado na Língua Sistemática Funcional, daqui por diante LSF) *design*, a produção e distribuição.

O *design* é definido, por esses autores, como o próprio recurso semiótico ou o uso desse recurso. Em relação à produção, é o meio utilizado para executar o que foi planejado no *design* - há também a distribuição desse produto em um dado suporte²⁹.

A distribuição é a transferência dos produtos semióticos e eventos para os propósitos de gravação. Esses estudiosos garantem que falar de distribuição é reconhecer o uso das tecnologias no que tange à preservação, transformação, criação e interação.

Dessa forma, percebemos como elementos multimodais atuam em conjunto e são responsáveis por produzir significados no texto. Enfatizamos que vários textos mesclam diferentes modos de significação e que devemos buscar a interpretação desses elementos para compreendermos as diversas situações discursivas.

Antes de apresentarmos uma alternativa para análise de textos multimodais e sobre a representação visual, a GDV, importa discorrermos, brevemente, sobre a semiótica social.

4.2.1 A semiótica social

O trabalho de Kress e van Leeuwen sobre a representação visual baseia-se nos pressupostos teóricos da semiótica social. Uma abordagem sociosemiótica busca organizar as inter-relações entre discurso e contexto. De acordo com Ottoni (2007, p. 29): “para Halliday, social no termo semiótica social, é sinônimo de cultura.”

Seguindo os preceitos de Kress e van Leeuwen (2006), podemos afirmar que a semiótica social é uma das bases teóricas dos estudos sobre multimodalidade.

Kress (2010, p. 54) assevera que: “a teoria semiótica social está interessada no significado, em todas as formas. O significado surge nas situações e interações sociais. Isso faz

²⁹ A produção final dos alunos foi distribuída por meio de um programa que é apresentado no capítulo VI dessa dissertação.

com que o social seja a fonte, a origem e o criador do significado.” Para van Leeuwen (2005), a semiótica social vem para explorar duas questões que são interligadas: os recursos materiais da comunicação e a maneira pela qual seu uso é socialmente regulado. O objeto da semiótica social se refere ao modo como usamos esses recursos para produzir significados.

Na semiótica social, a língua é compreendida como parte de um contexto sociocultural. Dessa forma, nenhum código pode ser entendido de forma isolada, ou seja, entendemos que a língua pode ser compreendida dentro de diferentes modos de representação responsáveis pela composição de um enunciado.

Cumprir destacar que o enfoque multimodal tenta evidenciar todos os modos de representação e esses modos são moldados por seus usos sociais, históricos e culturais a fim de realizar funções sociais.

É importante ressaltar que a Semiótica Social teve início com as pesquisas de Michael Halliday (1978), quando se começa a entender a prática da linguagem inter-relacionada às práticas sociais que são realizadas em determinado contexto de comunicação. Nesse contexto da semiótica social, tem-se uma teoria preocupada com a relação que se estabelece entre a linguagem e sociedade: a LSF.

4.3 A LSF e sua contribuição para os trabalhos envolvendo a representação visual

A LSF é sistêmica por se referir à linguagem como rede de escolhas ligada às variáveis de registro, e de macro e microestruturas; é também denominada funcional por sua relação com a atividade social em andamento em um dado contexto³⁰. (HALLIDAY, 1994).

Para Ottoni (2014, p. 36), “a LSF considera a linguagem como um sistema sociosemiótico que é condicionado pelo contexto social e que constrói nossa realidade social por meio de estruturas lexicogramaticais que são, de acordo com Halliday, recursos de uma cultura para produzir significados.”

³⁰ O conhecimento do contexto é que permite fazermos predições sobre a lexicogramática de um texto. (HALLIDAY; HASSAN, 1989).

Otoni (2007, p. 29) afirma ainda que:

a Linguística Sistêmico-Funcional³¹ vem sendo desenvolvida desde os anos 60 por M. A. K. Halliday e tem sido ampliada por ele (Halliday e Matthiessen, 2004) e por seus seguidores. O seu conceito organizador é o de ‘sistema’, desenvolvido dentro do construto formal de uma ‘rede de sistema’. Cada sistema na rede representa uma escolha que pode ser feita em diferente nível no sistema linguístico (semântico, lexicogramatical, fonológico, fonético).

Dessa forma, entendemos que a LSF é um sistema de escolhas. Assim, ao escrever ou falar algo, escolhas são feitas respeitando o registro, ligado ao contexto de situação. Escolhas feitas em relação ao gênero deverão levar em consideração o contexto de cultura. Assim, as escolhas linguísticas serão sempre determinadas por essa interação entre esses dois contextos.

Tomamos as palavras de Otoni (2007, p. 29) que, baseada em Halliday (1994), nos diz que “a LSF é considerada uma teoria de significado de escolha, pela qual uma língua, ou qualquer outro sistema semiótico, é interpretada como rede de opções: Ou isso, ou aquilo, ou aquilo outro, etc.” A pesquisadora entende, e nos leva a entender, que o principal foco dessa teoria é estudar como a linguagem atua no contexto social e como o mesmo a influencia. Resumimos o foco desta teoria, evocando Otoni (2007, p. 29) quando diz que a LSF tem a preocupação “em mostrar como a organização da linguagem é relacionada ao seu uso.”

Por assim ser, compreendemos que a teoria hallidayana concebe a linguagem como um sistema de significados e que deve levar em conta as diferentes funções que a língua exerce.

4.3.1 As metafunções e os significados construídos a partir delas para o trabalho com a representação visual

Com o propósito de mostrar uma visão de como o sistema de linguagem e as imagens estabelecem um diálogo, faremos uma breve abordagem das metafunções de Halliday e traremos a concepção de Kress e van Leeuwen acerca dessas mesmas metafunções.

Halliday (1985, 1994) propõe que a linguagem desempenha três metafunções. São elas: ideacional, interpessoal e textual. A primeira metafunção, a ideacional, representa o mundo exterior e interior; a segunda, a interpessoal, representa as funções de interação social; e a terceira, a textual, expressa a estrutura e formato do texto. (HALLIDAY, 1985).

³¹“Segundo Halliday (1994), a LSF segue a tradição funcional europeia. Ela é baseada na teoria sistema-estrutura de Firth, mas deriva de princípios mais abstratos de Hjelmslev; possui muitas ideias da Escola de Praga e do funcionalismo etnográfico e do contextualismo de Malinovski.” (Trecho da tese de doutorado de OTTONI, 2007, p. 29).

Todas essas funções se realizam em um sistema e ele irá organizar diferentes espécies de significado. Em Ottoni (2007, p. 32), encontramos:

A função ideacional, de acordo com Halliday e com But et al (2000) refere-se ao uso da linguagem para representar nossa experiência do mundo; ela está relacionada à representação da realidade. Já a função interpessoal diz respeito ao uso da linguagem para codificar a interação, para codificar ideias sobre obrigação e inclinação e para expressar nossas atitudes[...] a função textual, por sua vez, é usada para organizar nossos significados experienciais (ideacionais) e interpessoais dentro de um todo coerente e linear. Ela está ligada à construção do texto.

Assim, relacionando as metafunções de Halliday, a ideacional, a interpessoal e a textual, à análise de imagens, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) postulam três significados: o representacional, o interativo e o composicional. Porém, primeiramente, enfatizamos a concepção destes teóricos acerca destas três funções, antes de fazermos uma abordagem dos significados análogos a elas.

Em relação à função ideacional, Kress e van Leeuwen (2006, p. 42) asseveram que: “Qualquer modo semiótico tem de ser capaz de representar os aspectos do mundo, como ele é experimentado pelos seres humanos. Em outras palavras, tem de ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional³²”.

Esses autores afirmam também que “dois objetos podem ser representados como envolvidos em um processo de interação que pode ser realizado visualmente por vetores.” Kress e van Leeuwen (2006, p.42) asseveram que: “Mas objetos também podem ser relacionados de outras maneiras, por exemplo, em termos de classificação. Eles estariam ligados, não por um vetor, mas, por exemplo, por uma estrutura em “árvore.”

Quanto à metafunção interpessoal, Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 42) afirmam que “qualquer modo semiótico tem de ser capaz de projetar as relações entre o produtor de um sinal (complexo) e o receptor/reprodutor desse sinal. Ou seja, qualquer modo tem de ser capaz de representar uma determinada relação social entre o produtor, o espectador e o objeto representado³³”.

Sobre a metafunção textual, encontramos na GDV: “Qualquer modo semiótico tem que ter a capacidade de formar textos, complexos de sinais que se juntam tanto internamente com o

³² Minha tradução de: “Any semiotic mode has to be able to represent aspects of the world as it is experienced by humans. In other words, it has to be able to represent objects and their relations in a world outside the representational system”. (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p.42).

³³ Minha tradução de: “Any semiotic mode has to be able to project the relations between the producer of a (complex) sign, and the receiver/reproducer of that sign. That is, any mode has to be able to represent a particular social relation between the producer, the viewer and the object represented”. (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p.42).

outro e externamente com o contexto no e para o qual foram produzidos³⁴.” (KRESS; VAN LEEUWEN, p. 42). Dessa forma, baseando-se nestas metafunções da LSF, os autores da GDV afirmam que “assim como estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações específicas das experiências e formas de interação social” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 2).

Os autores acreditam que:

[...] o design visual, como todo modo semiótico, cumpre três funções principais. Usando os termos de Halliday, todo modo semiótico realiza uma função ‘ideacional’, a função de representar ‘o mundo fora e dentro de nós’, e uma função ‘interpessoal’, a função de realizar interações sociais através das relações sociais, e uma função ‘textual em que todos os elementos do texto se juntam internamente de forma coerente com o seu meio³⁵. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 15).

Apresentamos um quadro com essas metafunções para que o interlocutor perceba melhor essa relação da LSF com a GDV:

Quadro 5 - Relação da LSF com a GDV

LSF – METAFUNÇÕES	GDV - SIGNIFICADOS	
Ideacional (léxico-gramática, representação do mundo exterior e interior)	Representacional	Significado visual responsável por construir visualmente a natureza de eventos, objetos, participantes envolvidos em eventos.
Interpessoal (relações sociais, interação).	Interativo	Significado visual responsável pela relação entre os participantes. Através desse significado é possível estabelecer a relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual (organização da mensagem, expressa a estrutura e formato do texto.	Composicional	Significado visual responsável pelo formato do texto e pela disposição dos elementos em uma imagem. Estabelece a hierarquia dos elementos dentro de uma imagem entre os diferentes modos de representação da informação.

Fonte: Quadro elaborado baseado em Halliday (1985) e em Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Cumpramos ressaltar que a teoria sistêmico-funcional vem para substituir conceitos da gramática tradicional. Halliday (1985, p. 101) defende que: “A gramática vai além de regras de

³⁴ Minha tradução de: “Any semiotic mode has to have the capacity to form texts, complexes of signs which cohere both internally with each other and externally with the context in and for which they were produced”. (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p. 42).

³⁵ Minha tradução de: “We believe that visual design, like all semiotic modes, fulfils three major functions. To use Halliday’s terms, every semiotic fulfils both an ‘ideational’ function, a function of representing ‘the world around and inside us’ and an ‘interpersonal’ function, a function of enacting social interactions as social relations. All message entities - texts - also attempt to present a coherent ‘world of the text’, what Halliday calls the ‘textual’ function - a world in which all the elements of the text cohere internally, and which itself coheres with its relevant environment”. (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p. 15).

correção[...] Possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade para dar sentido a sua experiência sobre o que está acontecendo ao seu redor e dentro deles”.

Concordamos com Halliday, pois é primordial a busca de uma gramática que possibilite uma representação da realidade, de experiências, que permita a relação entre linguagem e aspectos da vida social, ou seja, conceber a linguagem como uma semiótica social³⁶. Em conformidade com as ideias de Halliday (1978) Kress e van Leeuwen (2006, p.1) afirmam que a gramática, geralmente, tem sido estudada de forma isolada de significado.

Esses teóricos destacam que “a gramática tem sido e continua formal e que alguns linguistas tiveram problema em aceitar esse ponto de vista e a ver formas gramaticais como recursos para a codificação de interpretações da experiência e formas de social (inter) ação³⁷”.

É importante destacar que notamos uma preocupação desses estudiosos em não hierarquizar um modo semiótico em relação ao outro.

Kress e van Leeuwen (2006[1996], p.41) defendem também que:

Assim como as gramáticas de línguas descrevem como palavras combinam em cláusulas, frases e textos, então, a gramática visual irá descrever a maneira em que elementos retratados - pessoas, lugares e coisas - combinam no visual 'instruções' de maior ou menor complexidade e extensão³⁸.

Por assim ser, evocamos Rojo (2013, p.23) que afirma que “o projeto de multiletramentos, nos textos do GNL e de Cope e Kalantzis (2012, p. 212-219), vai propor uma gramática analítica para cinco modalidades (linguística, visual, espacial, gestual e sonora, em que se baseia justamente nas propostas de Kress e van Leeuwen.”

Podemos então, contar com a obra Gramática do *design* visual que ancorada na gramática sistêmico funcional possibilita a análise de gêneros multimodais.

³⁶ “Definir a linguagem como semiótica social implica, portanto, que uma ‘comunidade’ de falantes partilha conhecimentos sobre o sistema da língua, significados e situações. A linguagem dessa forma pode ser considerada, de uma perspectiva linguística funcional, como um sistema de multiníveis em que falantes e escritores fazem escolhas motivadas pelos significados apropriados a um dado contexto, e então expressam essas escolhas lexicogramaticais em sons ou por escrito”. (OTTONI, 2007, p. 30).

³⁷ Minha tradução de: “Grammar has been, and remains, ‘formal’. It has generally been studied in isolation from meaning. However, the linguists and the school of linguistic thought from which we draw part of our inspiration - linguists following the work of Michael Halliday - have taken issue with this view, and see grammatical forms as resources for encoding interpretations of experience and forms of social (inter)action”. (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p.1).

³⁸ Minha tradução de: “Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension”. (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p.1).

4.4 A Gramática do *Design Visual*

A GDV, teoria proposta na obra *Reading Images: the grammar of visual design*, de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), tem atraído bastante o interesse de pesquisadores, cujos estudos se voltam para a análise da imagem e/ou de gêneros multimodais.

Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 34) defendem que “as sociedades tendem a desenvolver maneiras explícitas para falar só sobre esses recursos semióticos que eles valorizam mais e que desempenham o papel mais importante no controle do entendimento comum de que necessitam para funcionar”. Esses autores asseveram também que, até o momento, a língua escrita é a mais valorizada, a que é mais analisada, mais vigiada, mas que mudanças vêm acontecendo a fim de dar ênfase ao visual também. Concordamos com esses autores, visto que a grande quantidade de imagens que circulam no contexto contemporâneo, séc. XXI, colocou a linguagem visual em destaque. Os gêneros do discurso centrados no verbal, por exemplo, deram lugar a gêneros compostos por duas ou mais modalidades semióticas.

Kress e van Leeuwen (2006[1996]) afirmam que a organização dos elementos de imagem representa uma possibilidade de gerar significado para aquele que a vê). Dessa forma, esses autores da GDV explicam, então, para que serve uma Gramática do *Design Visual*:

agora poderíamos perguntar, 'o que é nossa "gramática visual", uma gramática de?' Primeiro de tudo, nós diríamos que ela descreve um recurso social de um grupo particular, seu conhecimento explícito e implícito sobre este recurso e seus usos nas práticas desse grupo. E, em segundo lugar, nós diríamos que é uma gramática bem geral, porque precisamos de um termo que possa explicar uma pintura a óleo, bem como o *layout* de revista, a tira de quadrinhos, e/ou um diagrama científico. O desenho destes dois pontos juntos e levando em consideração a nossa visão social da gramática, diríamos que a 'nossa' gramática é uma gramática bem geral de *design* visual contemporâneo³⁹. (KRESS E VAN LEEUWEN, (2006[1996], p. 3).

Assim, visualizamos a GDV como um excelente suporte pedagógico que contribui para o ensino de LP e Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 16) nos levam a refletir sobre uma situação muito frequente, em sala de aula:

³⁹ Minha tradução de: “We might now ask, ‘what is our “visual grammar” a grammar of?’ First of all we would say that it describes a social resource of a particular group, its explicit and implicit knowledge about this resource, and its uses in the practices of that group. Then, second, we would say that it is a quite general grammar, because we need a term that can encompass oil painting as well as magazine layout, the comic strip as well as the scientific diagram. Drawing these two points together, and bearing in mind our social definition of grammar, we would say that ‘our’ grammar is a quite general grammar of contemporary visual.” (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p.3).

Nos primeiros anos escolares, as crianças são constantemente incentivadas a produzirem imagens para ilustrar o seu trabalho escrito. Professores comentam estas ilustrações na parte escrita do texto, embora, talvez, não exatamente, na mesma linha: ao contrário da escrita, ilustrações não são 'corrigidas' nem sujeitas a críticas detalhadas ('isto precisa ser mais trabalhado', 'não está claro', 'Ortografia!', 'expressão pobre' e assim por diante). Elas são vistas como autoexpressão, em vez de comunicação - como algo que as crianças podem fazer já, simultaneamente, ao invés de como algo que têm de ser ensinado⁴⁰.

Apesar de o discurso imagético ter sido, por muito tempo, relegado a um segundo plano e ainda ter sido excluído de pesquisas linguísticas, hoje, séc. XXI, constitui um grande campo de interesse acadêmico. Enfim, tomando como base a GDV, apresentamos os significados relacionados às três metafunções da LSF, de Halliday.

4.4.1 Significados explorados pela GDV

Antes de discorrermos sobre os significados, faremos uma breve abordagem sobre os seguintes conceitos: participantes, ator, vetor e meta, porque eles são importantes para o entendimento dos significados da GDV. Compreender, por exemplo, sobre o participante vai auxiliar a entender o que ocorre em uma imagem, se há interação entre o que é representado e quem observa a imagem. Temos também processos que envolvem, por exemplo, vetores, outros não, existem processos que só temos o ator e não temos a meta, e tudo isso vai mudar na classificação do processo. Os participantes, de acordo com Halliday (1994), são entidades envolvidas - pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados em algum evento. Para Kress e van Leeuwen ([1996]2006, p.48), as imagens podem apresentar participantes interativo e representado:

Em vez de 'objetos' ou 'elementos', de agora em diante, usaremos o termo «participantes» ou, mais precisamente, 'participantes representados'. Isto tem duas vantagens: ele aponta para a característica relacional de 'participante envolvido em algo'; e ele desenha o fato de que existem dois tipos de participantes envolvidos em cada ato semiótico, participantes interativos e representado. Os primeiros são os participantes no ato de comunicação – os participantes que falam e escutam ou escrevem e leem, criam imagens ou visualizam-na. Considerando que os últimos são os participantes que constituem o objeto da comunicação; ou seja, as pessoas, lugares e coisas (incluindo as 'coisas' abstratas) representam no e pelo discurso ou escrita ou imagem, os participantes sobre quem ou o que estamos falando ou escrevendo ou produzindo imagens.⁴¹

⁴⁰ Minha tradução de: “in the early years of schooling, children are constantly encouraged to produce images, and to illustrate their written work. Teachers comment on these illustrations as much as they do on the written part of the text, though perhaps not quite in the same vein: unlike writing, illustrations are not ‘corrected’ nor subjected to detailed criticism (‘this needs more work’, ‘not clear’, ‘spelling!’, ‘poor expression’, and so on). They are seen as self-expression, rather than as communication - as something which the children can do already, spontaneously, rather than as something they have to be taught”. (KRESS E VAN LEEUWEN (2006[1996], p.16).

⁴¹ Minha tradução de: “Instead of ‘objects’ or ‘elements’ we will, from now on, use the term ‘participants’ or, more precisely, ‘represented participants’. This has two advantages: it points to the relational characteristic of ‘participant in something’; and it draws the fact that there are two types of participant involved in every semiotic act, interactive participants and represented participants. The former are the participants in the act of

Entendemos, baseadas nos estudos da GDV, que o participante interativo é aquele que produz ou consome as mensagens. O participante representado é aquele que olha diretamente para o participante interativo ou para o participante representado na imagem.

Em relação ao vetor, ele é um traço imaginário que dá ideia de ação/movimento.

Para Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 46):

O que na linguagem verbal é realizado por palavras da categoria dos verbos de ação, visualmente é realizado por elementos que podem ser formalmente definidos como vetores. O que na língua é realizado por preposições locativas, visualmente é realizado pelas características formais que criam o contraste entre o primeiro plano e o plano de fundo. Isto não quer dizer que todas as relações que podem ser realizadas linguisticamente também podem ser realizadas visualmente ou vice e versa, que todas as relações que podem ser percebidas visualmente também podem ser percebidas linguisticamente.⁴²

Segue um exemplo de vetor, ou seja, linha de ação, ou *action lines*, conforme a GDV:

Figura 16: Vetor



Fonte: Adaptada de Kress e van Leeuwen, 2006[1996], p.42.

A ponta da flecha (linha imaginária) serve para indicar a direção do movimento do participante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essas linhas representam o processo de ação que ocorre entre vetor e meta.

Quanto ao termo ator, ele é aquele que realiza a ação, é quem de onde o vetor parte. “O ator é o participante de quem ou que o vetor parte e o que pode ser fundido com o vetor em diferentes graus”⁴³. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 59).

communication – the participants who speak and listen or write and read, make images or view them, whereas the latter are the participants who constitute the subject matter of the communication; that is, the people, places and things (including abstract ‘things’) represented in and by the speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.48).

⁴² Minha tradução de: “What in language is realized by words of the category ‘action verbs’ is visually realized by elements that can be formally defined as vectors. What in language is realized by locative prepositions is visually realized by the formal characteristics that create the contrast between foreground and background. This is not to say that all the relations that can be realized linguistically can also be realized visually – or vice versa, that all the relations that can be realized visually can also be realized linguistically”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.46).

⁴³ Minha tradução de “The ‘Actor’ is the participant from whom or which the vector departs, and which may be fused with the vector to different degrees. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 59).

O ator, segundo Kress e van Leeuwen, (2006 [1996], p.63), também pode ser definido como:

O participante do qual emana o vetor ou que por si só, no todo ou em parte, forma o vetor⁴⁴.” [...] Nas imagens, ele é, muitas vezes também, os participantes mais salientes, através do tamanho, lugar na composição, contraste contra o plano de fundo, cor saturação ou destaque, nitidez de foco e através da saliência' psicológica' de alguns participantes.

Vamos exemplificar um ator:

Figura 17: Ator



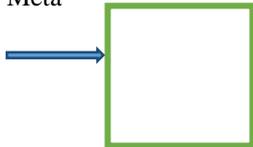
Fonte: Adaptada de Kress e van Leeuwen, 2006[1996], p.63.

No exemplo, temos apenas um participante representado por uma caixa. Quando temos apenas um participante, temos o ator, se tivermos mais de um participante ligados por um vetor, teremos a meta.

Meta “é o participante a quem ou a que o vetor é dirigido, portanto, também é o participante de quem ou que a ação é feita ou no qual destina-se a ação⁴⁵”. (KRESS; VAN LEEUWEN (2006[1996], p.64).

. Vejamos um exemplo de meta:

Figura 18 - Meta



Fonte: Adaptada de Kress e van Leeuwen, 2006[1996], p.63.

A seta azul representa o vetor, a ação, e a caixa verde representa a meta, ou seja para quem é destinada a ação.

⁴⁴ Minha tradução de: the participant from which the vector emanates, or which itself, in whole or in part, forms the vector.” [...] In images they are often also the most salient participants, through size, place in the composition, contrast against background, colour saturation or conspicuousness, sharpness of focus, and through the ‘psychological salience’ which certain participants (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 63).

⁴⁵ Minha tradução de: “The Goal is the participant at whom or which the vector is directed, hence it is also the participant to whom or which the action is done, or at whom or which the action is aimed.”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.64).

Agora, apresentamos um exemplo em que temos ator, vetor e meta:

Figura 19 - Ator, Vetor e Meta



Fonte: Adaptada de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), p.66.

É importante esclarecer que quando tanto ator quanto meta são representados na composição visual, temos, segundo a GDV, uma estrutura transacional (ação ocorrendo entre duas partes). Se na composição visual constar apenas o ator, essa imagem é chamada de estrutura não-transacional.

Passamos, agora, para um detalhamento dos significados. Os significados, como já nos referimos, são: representacional, interativo e composicional, cada um desses relacionados com uma metafunção da LSF de Halliday.

O significado representacional diz respeito à relação que ocorre entre os elementos e os participantes representados na composição visual. Para Kress e van Leeuwen (2006[1996], p.42): “dois objetos podem ser representados envolvidos em um processo de interação no qual visualmente pode ser realizado por vetores⁴⁶.” Segundo Unsworth (2004, p. 72), “o significado representacional é aquele responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem”.

Esse significado é análogo à metafunção ideacional e está dividido em: processos narrativo e conceitual. No processo narrativo, os participantes são apresentados em um evento de ação. Neste processo, é garantida a interação entre os participantes e essa interação é realizada por um vetor que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), pode ser representado por uma seta, como já exemplificamos.

De acordo com o tipo de vetor e com o número e tipo de participantes envolvidos no evento, podemos ter vários tipos de processos narrativos: processos de ação, processos reacionais, processos de fala e mental, processos de conversão e o simbolismo geométrico⁴⁷. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

⁴⁶ Minha tradução de: “Two objetos may be represented as involved in a process of interaction which could be visually realized by vectors. (KRESS;VAN LEEUWEN[1996, 2006]”.

⁴⁷ Não detalharemos os processos de conversão e o simbólico, pois não estão contemplados na nossa proposta, para saber mais, sugerimos a leitura da Gramática do Design Visual (2006[1996]).

Vejamos um exemplo do primeiro processo narrativo, o de ação:

Figura 20 - Processo de ação 1



Fonte: Arquivo pessoal. Adaptada pela autora.

Na figura, temos um processo de ação, participantes envolvidos em um evento. A Mônica (ator de quem parte o vetor) empurra (processo – vetor) o Cebolinha (a meta).

Se a análise fosse sob o âmbito do verbal, estaríamos falando de verbo transitivo. (LSF).

Vamos exemplificar, por meio das caixas e seta, tal qual sugere a GDV:

Figura 21 - Processo de ação 2

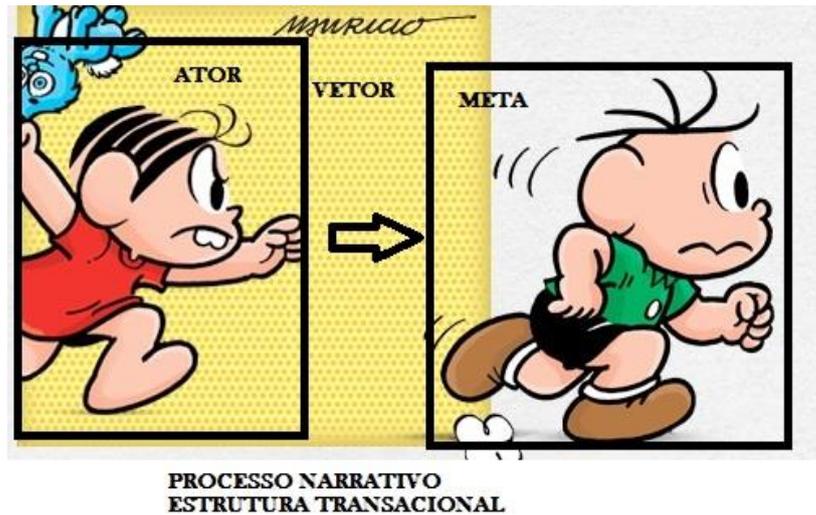


Fonte: Adaptada de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), p. 66.

Temos na imagem o participante, que é representado pela caixa à esquerda, no caso o ator, que é quem pratica ação (de quem parte o vetor). Temos a ação, representada pela linha com flecha (*actions lines*), e por fim, temos o outro participante, que é a meta, quem sofreu/recebeu a ação, representada pela caixa à direita.

Levando em consideração nossa proposta de trabalho com HQs, Vamos exemplificar esses processos com imagens retiradas dos exemplares trabalhados com os alunos.

Figura 22- Processo de ação 3



Fonte: Adaptada de Turma da Mônica *On line*.

Na imagem temos os participantes ator e meta. O ator é a Mônica, de quem parte o vetor, representado pela seta. Esse vetor é direcionado para a meta, o Cebolinha. Ou seja, temos os dois participantes representados na composição visual, em um processo de ação, de movimento.

Quanto ao processo reacional, ele é um processo que pode ser realizado através de vetores também, porém, com linhas do olhar.

Para Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 67): “Quando o vetor é formado por um campo da visão, pela direção do olhar de um ou mais dos participantes representados, o processo é reacional, e vamos falar não dos atores, mas de *Reactors*⁴⁸ e não de metas, mas de fenômenos⁴⁹”. Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996], p.67):

“O *Reactor* é o participante que olha, deve necessariamente ser humano ou como um animal humano- uma criatura com olhos visíveis que têm olhos distintos, e capacidade de expressão facial. O fenômeno pode ser formado por outro participante, o participante em quem ou que o *Reactor* está olhando, ou por uma proposição no todo do visual, por exemplo, uma estrutura transacional⁵⁰”.

⁴⁸ O termo, até o momento, não tem tradução para o Português. Rojo (2015), na banca de defesa desta dissertação sugeriu o termo reagente, o qual concordamos com ela.

⁴⁹Minha tradução de: “When the vector is formed by an eyeline, by the direction of the glance of one or more of the represented participants, the process is reactional, and we will speak not of Actors, but of Reactors, and not of Goals, but of Phenomena”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.67).

⁵⁰ Minha tradução de: “The Reactor, the participant who does the looking, must necessarily be human, or a human-like animal - a creature with visible eyes that have distinct pupils, and capable of facial expression. The Phenomenon may be formed either by another participant, the participant at whom or which the Reactor is looking, or by a whole visual proposition, for example, a transactional structure”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.67).

Assim, entendemos, baseado nas informações desses teóricos, que no processo reacional, o participante reage mais pelo olhar do que pela ação. O participante reage diante daquilo que está vendo.

É importante destacar que em uma imagem, segundo estes teóricos, podemos ter uma reação unidirecional, caracterizada pelo reator - vetor - fenômeno; uma reação unidirecional não transacional, caracterizada pelo reator - vetor; uma reação bidirecional transacional, caracterizada pelo reator - vetor - reator. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

Nesse processo, quando existe a possibilidade de identificar a direção do olhar, para quem o participante olha, temos o que esses teóricos chamam de fenômeno. Vejamos um exemplo:

Figura 23 - Processo reacional



Fonte: Marvel *on line*.

Notamos, então, na imagem, que o personagem Wolverine (*reactor*) olha diretamente para o homem - aranha (fenômeno). Percebemos, claramente, nessa imagem, a direção do olhar do participante, ou seja, um vetor sendo formado pelas linhas do olhar, portanto, temos um processo reacional.

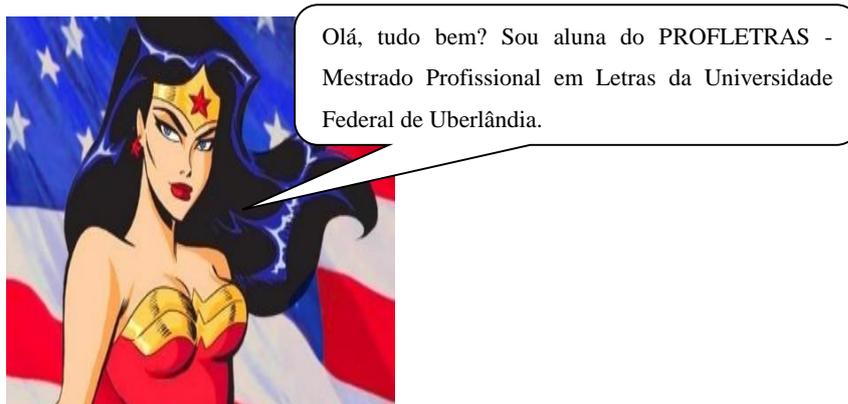
Nos processos de fala e mental, o conteúdo é representado por meio de balões (que será o vetor) que podem ser de fala ou de pensamento. De acordo com os pressupostos da GDV, os processos de fala e mental trazem participantes animados, denominados dizente (processo de fala) e experienciador (processo mental). O enunciado é o processo verbal e o que é pensado chama-se fenômeno.

Kress e Van Leeuwen (2006[1996], p.68) explicam que:

Um tipo especial de vetor pode ser observado em quadrinhos: as saliências oblíquas dos balões de pensamento e balões de diálogo que conectam os desenhos dos dizentes ou pensadores com o seu discurso ou pensamento [...] é bem presente nas tiras de quadrinhos [...] Hoje eles aparecem, também, cada vez mais, em outros contextos, por exemplo, em conexão com citações em livros didáticos ou nas telas de caixas eletrônicos de bancos⁵¹.

Sobre o conteúdo do balão, Kress e van Leeuwen (2006[1996], p.68) defendem que: “O fenômeno da reação transacional e o conteúdo do balão de diálogo ou balão de pensamento não são representadas diretamente, mas mediada por um *Reacter*, um 'Senser' (no caso de um balão de pensamento) ou um 'dizente' (no caso do balão de diálogo). Vejamos um exemplo que adaptamos com personagens/participantes de HQs. Eis um exemplo:

Figura 24 - Processo de fala



Fonte: Arquivo pessoal. Adaptada.

A Mulher - Maravilha é a dizente, o balão representa o vetor que está mediando a fala da participante (dizente) com o participante verbal (o enunciado) inserido dentro do balão. Assim, temos um processo de fala. O balão serviu para conectar a participante (dizente) ao seu discurso.

⁵¹ Minha tradução de: “A special kind of vector can be observed in comic strips: the oblique protrusions of the thought balloons and dialogue balloons that connect drawings of speakers or thinkers to their speech or thought [...] Until recently they were confined to the comic strips [...] Today they increasingly crop up in other contexts, too; for instance, in connection with quotes in school textbooks or on the screens of automatic bank tellers”. (KRESS; VAN LEEUWEN(2006[1996], p.68).

No exemplo, a seguir, temos um exemplo do processo mental:

Figura 25 - Processo mental



Fonte: Adaptada pela pesquisadora. Imagem retirada de sugestão de aula do Portal do Professor(MEC).

O Super - Homem é o experienciador que está ligado ao balão (vetor). O que está dentro do balão é o fenômeno, ou seja, o conteúdo pensado.

Assim, os processos de fala e mental fazem uma espécie de conexão entre um participante animado a determinado conteúdo falado (o enunciado) ou pensado (fenômeno).

Comentaremos, brevemente, sobre os processos de conversão e simbólico geométrico, pois eles não fazem parte da nossa proposta. Dada a extensão da GDV, tivemos que escolher alguns processos para serem trabalhados.

O processo de conversão⁵²acontece quando surge outro tipo de participante, o *relay*, ou seja, o revezador. Esse participante além de retransmitir a mensagem, também a modifica.

E quando os vetores se realizam por vetores em forma de hélices, temos o processo chamado simbolismo geométrico. Esse processo é subdividido em: processo simbólico atributivo, que apresenta apenas um participante, o portador; e processo simbólico sugestivo, que teria, na composição visual, além do portador, elementos a partir dos quais se poderiam atribuir significados, os atributos simbólicos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

⁵² Não detalharemos os processos de conversão e o simbólico, pois não estão contemplados na nossa proposta, para saber mais, sugerimos a leitura da Gramática do *Design Visual* (2006[1996]).

Após essa abordagem do processo narrativo, passamos para a definição de processo conceitual, que é aquele que não existe a presença de vetores e nem de participantes executando ações. Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996] p.79): Os processos conceituais representam os participantes em termos de sua essência mais generalizada e mais ou menos estável e atemporal, em termos de classe, ou de estrutura ou de significado⁵³”.

Nesse processo, em vez de vetores, é apenas evidenciada a essência da informação. Podem ser classificados como processo classificacional e analítico.

Para Kress e van Leeuwen (2006[1996] p. 79), “o processo classificacional estabelece entre os participantes um ' tipo ' de relação, uma taxonomia: pelo menos um dos participantes irá desempenhar o papel de subordinado e pelo menos um outro participante será o superordinado⁵⁴”.

Sobre a realização de taxonomias, Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 79) aclaram que:

Uma característica visual é crucial na realização de taxonomias secretas: a equivalência proposta entre os subordinados visualmente é realizada por uma composição simétrica. Os subordinados são colocados em igual distância uns dos outros, dado o mesmo tamanho e a mesma orientação para os eixos horizontais e verticais. Para perceber a natureza estável e atemporal da classificação, os participantes muitas vezes são mostrados de forma mais ou menos objetiva, descontextualizada. O fundo é liso e neutro. A profundidade é reduzida ou ausente. O ângulo é frontal e objetivo. E frequentemente há palavras dentro do espaço de imagens⁵⁵.

Vamos trazer um exemplo da realidade dos aprendizes:

Figura 26- Processo classificacional



Fonte: A autora. Arquivo pessoal.

⁵³ Minha tradução de: “Conceptual process is representing participants in terms of their more generalized and more or less stable and timeless essence, in terms of class, or structure or meaning”. (KRESS; VAN LEEUWEN, (2006[1996], p. 79).

⁵⁴ Minha tradução de: “The classificational process relate participants to each other in terms of a ‘kind of’ relation, a taxonomy: at least one set of participants will play the role of Subordinates with respect to at least one other participant, the Superordinate”. KRESS; VAN LEEUWEN (2006[1996] p.79

⁵⁵ Minha tradução de: “One visual characteristic is crucial in the realization of covert taxonomies: the proposed equivalence between the Subordinates is visually realized by a symmetrical composition. The Subordinates are placed at equal distance from each other, given the same size and the same orientation towards the horizontal and vertical axes. To realize the stable, timeless nature of the classification, the participants are often shown in a more or less objective, decontextualized way. The background is plain and neutral. Depth is reduced or absent. The angle is frontal and objective. And frequently there are words inside the picture space”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.79).

O exemplo da figura acima apresenta imagens em que os participantes, máscaras dos super-heróis, são representados como fazendo parte de uma categoria maior: a categoria dos personagens das HQs da Marvel. Temos um processo classificacional, ou seja, ausência de vetores e a relação entre os participantes acontece em termos de classe taxionomicamente.

No processo analítico, os participantes se relacionam através de uma estrutura e essa estrutura relaciona a parte e o todo. “Os processos analíticos enfatizam o portador – participante representado e seus atributos - as partes que o compõem. Eles envolvem dois tipos de participantes: um portador (o todo) e qualquer número de atributos possessivo (as partes)⁵⁶”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 87).

Quanto ao significado interativo, ligado à metafunção interpessoal, ele é construído por meio das relações estabelecidas por meio da imagem entre o produtor da imagem e quem a vê. Essa relação pode ser estabelecida pelo olhar, pela distância ou pelo ponto de vista. (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006[1996]), as imagens são capazes de garantir interação entre os elementos de sua composição. Essa interação ocorre entre quem vê a imagem e quem é seu produtor. Ao analisarmos uma imagem, estamos enfatizando que existe uma interação entre o interlocutor e a imagem; e essa interação exige uma resposta.

Acreditamos que, ao analisarmos uma imagem, pautando-nos na estrutura interativa, podemos evocar Bakhtin (2003[1979]), embora ele não falasse de gênero multimodal. Segundo o autor, “De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 290).

Esse teórico também afirma que:

Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no compromisso do ouvinte [...] Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) Cada enunciado é um elo em na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (p. 272).

⁵⁶ Minha tradução de “Analytical processes relate participants in terms of a part–whole structure. They involve two kinds of participants: one Carrier (the whole) and any number of Possessive Attributes (the parts).”

Percebemos então que, realmente, a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa.

Para Kress e van Leeuwen (2006, ([1996] p.114) existem três tipos de relação que percebemos em um significado interativo:

(1) as relações entre os participantes representados; (2) as relações entre os participantes interativos e representados (atitudes dos participantes interativos para os participantes representados); e (3) as relações entre os participantes interativos (os participantes interativos coisas fazem para ou para o outro, através de imagens).⁵⁷

Como já explicamos, no significado interativo, a interação ocorre através do olhar, do ponto de vista ou da distância. Quando um contato se estabelece, mesmo que imaginário, através das linhas de olhares⁵⁸, temos uma interação por demanda. Quando não há contato entre os participantes interativos e os representados, temos o que Kress e van Leeuwen (2006[1996] chamam de interação por oferta. Percebemos que o contato estabelecido entre os participantes é de oferta porque eles não estabelecem um vínculo com o interlocutor, ou seja, não olham para quem vê a imagem.

Vejamos um exemplo:

Figura 27 - Interação por demanda



Fonte: Kress; van Leeuwen, 2006 [1996], p.117.

⁵⁷ Minha tradução de: “(1) relations between represented participants; (2) relations between interactive and represented participants (the interactive participants’ attitudes towards the represented participants); and (3) relations between interactive participants (the things interactive participants do to or for each other through images)”. KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996], p. 114).

⁵⁸ Percebemos que quando o participante representado na imagem olha diretamente para o observador, vetores são formados por linha de olhares.(KRESS;VAN LEEUWEN, 2006[1996].

Temos na imagem retirada da GDV, um olhar de demanda. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 117):

O produtor usa a imagem para fazer alguma coisa para o espectador. É por esta razão que chamamos este tipo de imagem uma 'demanda', seguindo Halliday (1985): o olhar do participante (e o gesto, se estiver presente) exige algo a partir do visualizador, exige que o espectador entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela.⁵⁹

O participante representado olha para o participante interativo e diz: “Seu país precisa de você.” Ou seja, exige do observador uma resposta.

Vamos, agora, exemplificar, através de imagens de HQ.

Figura 28 - O olhar - significado interativo 1



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 29 - O olhar - significado interativo 2



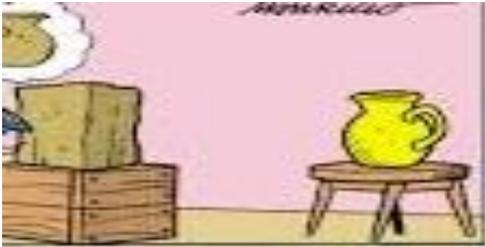
Fonte: Sugestão de Aula - Portal do Professor.

Temos, na primeira imagem, a Mônica olhando diretamente para nós, interlocutores. A participante, inclusive, dá uma piscadela para nós, é como se nos dissesse: “Ei, você aí, olhe para mim, estou falando com você, olha, estou piscando para você!” Essa imagem exige uma reação do interlocutor, exige uma resposta, mesmo que uma piscadela de volta para a participante. Ela nos obriga, na condição de participantes interativos, de observadores, a estabelecer alguma relação com ela, mesmo que imaginária. É uma imagem de demanda. Na composição visual que temos o participante representado Cebolinha, ele olha para o participante interativo e age como se fizesse um convite, tal como: “vamos passear comigo?” ou, “estou indo embora.” Trata-se, também, de uma interação por demanda.

⁵⁹ Minha tradução de: “The producer uses the image to do something to the viewer. It is for this reason that we have called this kind of image a ‘demand’, following Halliday (1985): the participant’s gaze (and the gesture, if present) demands something from the viewer, demands that the viewer enter into some kind of imaginary relation with him or her”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.117.

Na interação por oferta, não há contato entre o participante interativo e o objeto analisado, conforme podemos comprovar pela figura a seguir:

Figura 30 - Interação por oferta

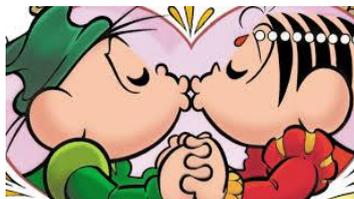


Fonte: Arquivo pessoal.

Na imagem temos o participante (um objeto que não tem vida, nem nas HQs). O participante interativo, nesse caso, é apenas um observador. De acordo com Kress e van Leeuwen (2000, p. 124) “imagens, cujos participantes representados não são humanos pertencem a esse tipo e imagens, o tipo oferta”. Nada é exigido do observador. A não ser que ele observe a imagem e a examine. Não existe uma exigência de uma atitude de resposta do observador, ele pode simplesmente observar, examinar os detalhes, ou não.

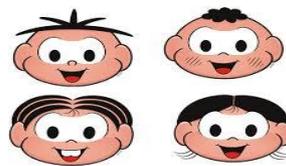
No contexto da interação, contamos, seguindo os preceitos da GDV, com a distância social e ela pode ser definida no plano fechado (*close-up*), quando a imagem mostra a cabeça e os ombros do participante representado; no plano bem fechado (*extreme close up*), quando se mostra menos ainda a cabeça e os ombros; no plano médio (*medium close shot*), quando a imagem representa o participante dos joelhos para cima e, no plano aberto (*close shot*), quando representa o corpo inteiro, conforme exemplificaremos nas imagens de HQs a seguir:

Figura 31 - Plano fechado



Fonte: Arquivo pessoal .

Figura 32 Plano bem fechado



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 33 - Plano médio



Fonte: Imagens retiradas do Espaço Aula/ Sugestão de Aula/Portal do Professor (MEC). Adaptadas.

Figura 34 - Plano aberto



Lembramos o que afirmam Kress e van Leeuwen (2000, p. 132):

A relação entre o participante humano representado na imagem e o observador é novamente uma relação imaginária. As pessoas são retratadas como se fossem amigos, ou como se fossem estranhos. As imagens nos possibilitam a aproximação imaginária com figuras públicas como se fossem nossos amigos e vizinhos, ou como estranhos⁶⁰.

Ao observamos a questão da distância social, é necessário enfatizar que ela está relacionada com o tamanho do enquadre que é feito na imagem. Ou seja, a imagem pode ser mostrada mais próxima ou mais longe do observador, por isso, pelo nosso entendimento, quanto mais longe estiverem os participantes, mas evidenciará o corpo, ou seja, das cabeças aos pés, comprovando o que Kress e van Leeuwen (2006[1996] denominam de distância social próxima.

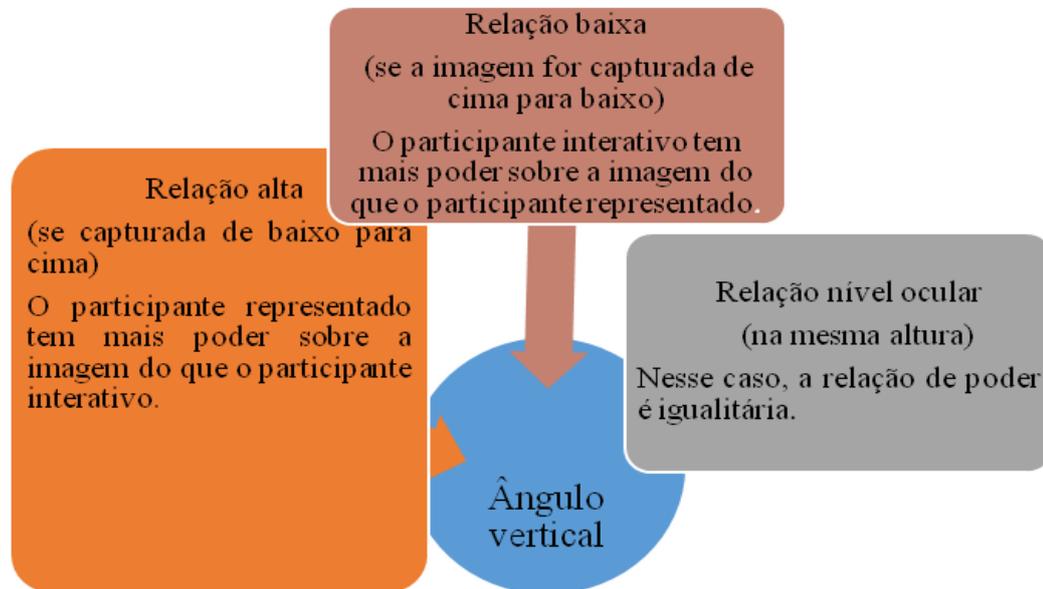
Outra relação estabelecida entre participantes, em uma composição visual, é o ponto de vista. Para Kress e van Leeuwen (2000, p. 134): “A escolha entre demanda e oferta e a seleção de um certo tamanho do enquadre envolve também a seleção do ângulo, um ponto de vista, e isso implica na possibilidade de expressar subjetivamente atitudes em relação ao participante representado, se ele humano ou não”.⁶¹

O ponto de vista se refere aos ângulos estabelecidos nas imagens, são eles: horizontal, frontal, oblíquo e vertical. O primeiro refere-se ao ângulo em que o participante representado é apresentado para o participante interativo; o segundo sugere que existe um grande envolvimento entre os participantes representado e interativo; o terceiro demonstra que o participante representado pertence a um contexto diferente do participante interativo e o quarto ângulo, o vertical, demonstra a relação de poder entre os participantes e essa relação é desmembrada em baixa, alta e nível ocular. Criamos uma figura, para melhor exemplificar, como são estabelecidas essas relações de poder:

⁶⁰ Minha tradução de: “The relation between the human participants represented in images and the viewer is once again an imaginary relation. People are portrayed as though they are friends, or as though they are strangers. Images allow us to imaginarily come as close to public figures as if they were our friends and neighbours- or to look at people like ourselves as strangers, others” (KRESS ; VAN LEEUWEN, 2000, p. 132).

⁶¹ Minha tradução de: “The choice between offer and demand and the selection of a certain size of frame, but also, and the same time, the selection of an angle, a point of view, and this implies the possibility of expressing subjective attitudes towards represented participants, humans or otherwise.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 134).

Figura 35: Relações de poder estabelecidas pela composição visual



Fonte: A autora. Adaptada de Kress e van Leeuwen, 2006 [1996].

É preciso salientar que uma imagem pode ser analisada do ponto de vista objetivo ou subjetivo. “O observador pode ver o que há para ser visto, apenas de um particular ponto de vista”. (KRESS; VAN LEEUWEN (2006[1996])).

A imagem será subjetiva quando há uma perspectiva central (perspectiva do olhar) e objetiva, se não houver perspectiva, podendo ser visto tudo que existe em uma imagem. São consideradas imagens objetivas, segundo a GDV: diagramas, mapas, gráficos etc.

Em relação ao significado composicional, associado à metafunção textual, ele é responsável pela estrutura e formato do texto. Esse significado dispõe de três subcategorias: valor da informação, saliência e enquadramento:

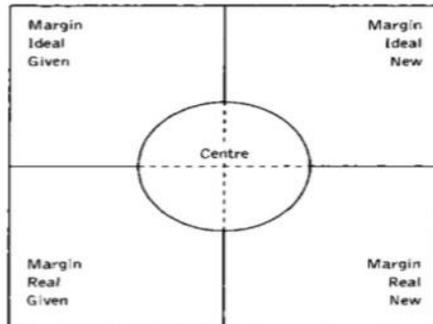
Valor da informação: (1) o posicionamento de elementos (participantes e sintagmas que relacionam uns com os outros e com observador); é dotado de valores informativos que são anexados em diferentes zonas da imagem: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem. (2) Saliência: os elementos (participantes, bem como sintagmas representacionais e interativos) são feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, como percebemos por fatores como colocação no primeiro ou segundo plano, tamanho relativo, contrastes tonais, diferenças de valor (ou cor), de nitidez, etc. (3) Enquadramento: A presença ou ausência de dispositivos de enquadramento (realizado por elementos que criam linhas divisórias, ou pelas linhas do quadro real) desconecta ou conecta elementos da imagem, significando se eles podem ou não ficar juntos⁶². (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p.179)

⁶² Minha tradução de: “Information value. The placement of elements (participants and syntagms that relate them to each other and to the viewer) endows them with the specific informational values attached to the various ‘zones’ of the image: left and right, top and bottom, centre and margin. (2) Salience. The elements (participants as well as representational and interactive syntagms) are made to attract the viewer’s attention to different degrees, as realized

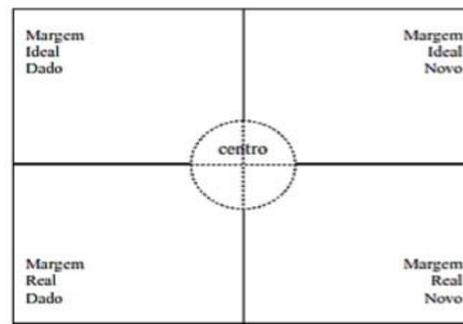
De acordo com Kress e van Leeuwen, 2006[1996], o valor da informação está relacionado à disposição dos elementos em uma composição visual. Os teóricos denominam essa disposição como Dado e Novo; Ideal e Real; Centro e Margem.

Vejam os a figura a seguir:

Figura 36- Valor da informação



Fonte: Kress; van Leeuwen, 2006 [1996], p.194.



Fonte: A autora. Tradução.

Em relação ao Dado e Novo, eles se referem aos elementos que estão dispostos à esquerda ou à direita do *layout* da página, respectivamente. Isso levando em consideração a cultura ocidental, em que a direção da leitura e escrita de um texto é feita da esquerda para a direita. O que está localizado à esquerda é o que Kress e van Leeuwen (2006[1996]) chamam de Dado, o que já é conhecido pelo leitor; o que está localizado à direita é o Novo que se caracteriza como algo desconhecido do leitor e que requer uma atenção diferenciada. Com base na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006[1996], p.181), para análise do valor informacional, podemos contar, também, com o Real e com o Ideal.

Se, em uma composição visual, alguns dos elementos composicionais são colocados na parte superior e outros elementos diferentes, na parte inferior do espaço do quadro ou da página, então, o que foi colocado na parte superior é apresentado como o Ideal e o que foi colocado na parte inferior é apresentado como o Real. Para algo ser ideal, significa que temos a essência idealizada ou generalizada da informação, portanto, também seria a parte mais saliente. O Real, então, opõe-se a este em que apresenta mais informações específicas (por exemplo, detalhes), informações mais concretas (por exemplo, fotografias como prova documental, ou mapas ou gráficos) ou informações mais práticas.⁶³

by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness, etc. (3) Framing. The presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnects or connects elements of the image, signifying that they belong or do not belong together". KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 179).

⁶³ Minha tradução de: "If, in a visual composition, some of the constituent elements are placed in the upper part, and other different elements in the lower part of the picture space or the page, then what has been placed on the top is presented as the Ideal, and what has been placed at the bottom is put forward as the Real. For something to be ideal means that it is the meaning of composition presented as the idealized or generalized essence of the information, hence also as its, ostensibly, most salient part. The Real is then opposed to this in that it presents more

O Ideal, seguindo as concepções de Kress e van Leeuwen ([1996]2006) é a parte mais destacada, mais saliente, é o que deveria ser. O Real é o que caracteriza o mais concreto, a informação que aponta a realidade, tida como a mais verdadeira. Quanto ao centro ou margem da imagem, são elementos de análise mais valorizados em culturas asiáticas, porque valorizam muito a questão da hierarquia. Ao analisar o centro de uma imagem, deverá ser levado em consideração que o centro apresentará o núcleo da informação, “o miolo”. E os elementos que ficarem à margem estarão, de alguma maneira, ligados aos elementos centrais e ao núcleo da informação, conforme ilustramos por meio da figura a seguir:

Figura 37 - Valor informacional centro da imagem



Fonte Kress e van Leeuwen, 2006 [1996], p. 195.

Quanto à saliência, ela pertence também ao sistema composicional da imagem. Para Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 201):

A saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como o mais importante, mais especiais de atenção do que outros. O Dado pode ser mais saliente do que o Novo, por exemplo, ou o Novo mais saliente do que o Dado, ou ambos podem ser igualmente importantes. E o mesmo se aplica ao Ideal e Real e ao Centro e Margem.

Podemos, então, afirmar, que ela é capaz de estabelecer relações hierárquicas entre os enunciados, através da leitura feita pelo interlocutor.

specific information (e.g. details), more 'down-to-earth' information (e.g. photographs as documentary evidence, or maps or charts), or more practical information". (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996], p. 181).

Observe a seguinte imagem:

Figura 38 - Saliência



Fonte: Arquivo pessoal.

Temos na imagem um destaque maior dado ao Capitão América, ao Homem de ferro e ao Hulk, comprovando o que afirmamos, baseando-nos na GDV, que a saliência estabelece uma ideia de hierarquia, visto que os personagens principais nessa imagem, pela nossa interpretação, seriam os três participantes representados em destaque. Enfatizamos que esse detalhe é dado pela cor, pelo brilho (Capitão América e Homem de Ferro) e pelo tamanho (Hulk). Enfim, a saliência é analisada de acordo com os elementos que consideramos pertencentes ao primeiro plano de uma imagem.

E o enquadramento, segundo Kress e van Leeuwen (2000, p. 214), é um elemento composicional de grande importância. Nele, podemos perceber a presença ou a ausência de uma linha divisória, sendo essa linha responsável por conectar ou desconectar os participantes.

Entendemos, diante de tudo que pesquisamos sobre leitura de imagens, que o enquadramento é responsável por garantir a organização dos elementos na imagem.

Ele é responsável por conectar os participantes no caso de uma HQ, para organizar a narrativa, mesmo porque através do enquadramento é que percebemos a passagem de tempo em uma história:

Figura 39 - Enquadramento



Fonte: Turma da Mônica *On line*.

Observando a capa da HQ, verificamos que não tem enquadramento. Ou seja, não existe ainda uma narrativa, caracterizando a sequência temporal. Já na imagem 2, é possível verificar a passagem de tempo, a narrativa.

Através do enquadramento, podemos perceber as calhas, os espaços brancos entre um quadrado ou outro, e esse espaço é que garante se houve uma passagem de tempo maior ou menor na história.

Importa esclarecer que, além desses elementos que são dispostos em uma imagem, devemos considerar alguns aspectos relevantes, tais como o tamanho deles, a definição, se alta ou baixa; os contrastes tonais, preto e branco; cores, se fortes ou suaves. Deve ser levado em consideração também o plano de fundo, se primeiro ou segundo plano.

Enfim, devido ao fato de ser uma gramática extensa, a fim de não alongarmos mais nossa discussão, destacamos que se trata de uma obra que pode contribuir para o ensino de LP e que não contemplaremos todos os significados na nossa proposta, mas que consideramos relevante apresentar uma visão geral dos aspectos mais importantes que constam na GDV. Os teóricos dessa gramática sugerem que os educadores devem repensar o que precisa ser incluído nos currículos e o que deve ser ensinado, de forma a considerar as mudanças nas formas de escrever. Por assim ser, apresentamos o caminho traçado em nossa proposta, no próximo capítulo.

Capítulo 5

DOS FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos três seções. Na primeira, temos os pressupostos metodológicos, em que justificamos a escolha da pesquisa-ação; na segunda, apresentamos o contexto da pesquisa, duas escolas públicas do Distrito Federal; Na terceira e última seção, o foco recai sobre os participantes, instrumentos de coleta e caminhos percorridos.

5.1 Pressupostos metodológicos: a pesquisa-ação

Pela necessidade de associar a ação com a resolução de um problema coletivo, no caso desta proposta e de buscar o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, nós nos basearemos nos pressupostos da metodologia qualitativa BALDISSERA, (2001); TRIPP (2005); PINTO (1989) e do tipo de pesquisa chamado pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985).

Thiollent (1985, p. 14) afirma que “a pesquisa - ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.” Baldissera (2001, p. 1) diz que “alguns defensores da pesquisa-ação restringem a concepção de seu uso a uma orientação de ação junto aos grupos sociais que pertencem às classes sociais populares.”

No tocante ao foco da pesquisa - ação educacional -, Tripp (2005, p. 445) a destaca como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.”

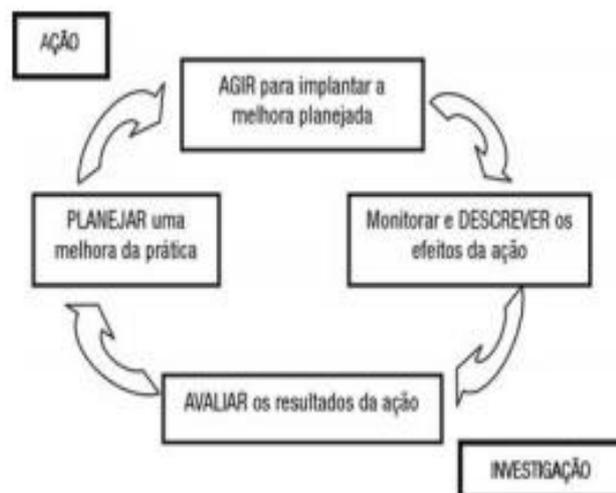
Para Trip (2005):

Não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação. Muitas vezes, atribui-se a criação do processo a Lewin (1946). Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 (Altrichter, Gestettner, 1992). Versão alternativa é a de Deshler e Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso. A seguir, Selener (1997) assinala que o livro de Buckingham (1926), *Research for teachers* [Pesquisa para professores], defende um processo reconhecível como de pesquisa-ação. Assim sendo, é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la. (TRIPP, 2005, p. 445).

Nossa metodologia de pesquisa será pautada nos pressupostos da pesquisa-ação (PINTO, 1989; THIOLENT, 1986), porque intentamos ir além da teoria e desenvolver uma investigação que contribua para a prática. Além disso, esse tipo de pesquisa busca incentivar a criatividade e proporcionar ao sujeito envolvido a possibilidade de se tornar agente de sua transformação.

Ao visualizarmos a figura a seguir, podemos notar como acontece uma investigação que envolve ação, que envolve a necessidade de melhorar uma prática, e é esse nosso objetivo, contribuir para melhoria de práticas pedagógicas do ensino de LP.

Figura 40 - Ciclo da Pesquisa - ação



Fonte: TRIPP (2005, p. 446).

Notamos, pela figura, a necessidade de ação, planejamento, de avaliação, de descrição, a fim de concretizarmos uma investigação que possa contribuir para a melhora de uma determinada prática.

A pesquisa ação, ela é como se fosse um ciclo, incorporando todo o caminho necessário para atingirmos determinados objetivos.

A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Analogamente, o tratamento médico também segue o ciclo: monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados. A maioria dos processos de desenvolvimento também segue o mesmo ciclo, seja ele pessoal ou profissional ou de um produto tal como uma ratoeira melhor, um currículo ou uma política. É evidente, porém, que aplicações e desenvolvimentos diferentes do ciclo básico da investigação-ação exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes lugares. (TRIPP, 2005, p. 446).

Com isso, buscamos o processo de cooperação da pesquisadora com os participantes que representam as realidades investigadas. O objetivo maior é contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, mas especificamente com práticas significativas de letramento/multiletramentos. Para isso, é preciso: “Definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 1985, p. 16).

A necessidade de reciprocidade, entre pesquisadora e participante, de comprometimento com práticas do ensino de LP, é que fez com que esta proposta tivesse o objetivo de ir além de simples levantamento de dados. A proposta foi ancorada em situações de interação com os participantes, fazendo com que houvesse uma ampliação do conhecimento da pesquisadora e aumentasse o nível de consciência dos sujeitos envolvidos nas ações propostas.

5.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do Distrito Federal. Uma escola está localizada na área urbana e outra na área rural. A primeira escola atende a várias séries do ensino fundamental e médio, dentre elas, 3 (três) turmas de 9º ano. A segunda escola atende apenas ao ensino fundamental final.

A primeira escola está localizada na zona urbana do Distrito Federal, Região Administrativa do Guará, mais especificamente Guará II. Boa parcela dos alunos reside próximo

à escola. Os responsáveis pelos alunos do diurno são trabalhadores do setor privado ou servidores públicos.

De acordo com o Projeto Pedagógico da escola colaboradora 1,

A proposta pedagógica desta Instituição Educacional está alicerçada nos princípios da valorização do indivíduo como um sujeito ético, detentor de valores como a solidariedade, a justiça e o respeito mútuo; ativo, que tenha a plena consciência de que o seu papel enquanto cidadão requer uma postura crítica e democrática numa sociedade cada vez mais dinâmica; e responsável. (PPP: ESCOLA COLABORADORA 1, p. 6).

Já a segunda escola, ela está localizada na zona rural do Distrito Federal, Região Administrativa do Paranoá, atendendo alunos da região do entorno da escola e núcleos rurais (Buriti, Café sem troco, Sussuarana, Granja Progresso, dentre outros). Nota-se que existem filhos de assentados de sem-terra que se encontram nesta localidade, mas também atendem alunos migrantes de outros Estados da Federação, como por exemplo: Minas Gerais, Bahia, Piauí, Tocantins, Mato Grosso, Goiás entre outros. Esta escola, segundo o que consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tem por missão:

Oferecer uma educação de qualidade para o exercício pleno da cidadania a todos, indistintamente, que procurarem a Escola, sem discriminação de cor, raça, credo e classe social, respeitando seus valores, suas origens e suas diferenças socioculturais, oferecendo uma educação de qualidade, para atender as metas propostas. (PPP: ESCOLA COLABORADORA 2, 2015, p. 12).

Ao escolher essas duas escolas, tivemos como objetivo verificar se a proposta apresentaria resultados semelhantes após ser aplicada em realidades diferentes. A primeira escola possui toda uma infraestrutura, com laboratório de informática, (30) trinta computadores conectados à internet, todas as salas de aula com *data show*, sala de vídeo, entre outros recursos. A segunda escola localiza-se na área rural do Paranoá- DF e possui apenas 1 (um) *data show*, um laboratório com 13 (treze) computadores funcionando e atende apenas 4 (quatro) séries por turno. As salas de aula são compostas, em média, em cada escola, por no máximo 25 (vinte e cinco) alunos).

5.3 Participantes, Instrumentos de Coleta e Caminhos Percorridos

O público-alvo da pesquisa-ação foram alunos do 9º ano, ensino fundamental final, matriculados regularmente em duas escolas da rede pública do Distrito Federal. É importante esclarecer que a pesquisa foi primeiramente desenvolvida na escola 1 e só depois na escola 2,

para que pudéssemos analisar os resultados obtidos tendo em vista duas realidades muito diferentes como exposto na seção anterior.

Enfatizamos que a escolha de turma do ensino fundamental deve-se ao fato de o Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - exigir dos seus discentes, enquanto professores da rede estadual ou municipal, que atuem em ao menos uma turma do Ensino Fundamental e, em relação ao 9º ano e não outra turma do ensino fundamental, deve-se ao fato da pesquisadora atuar com essa série. O número de alunos colaboradores foi de 47 alunos, sendo 25 alunos de uma turma da primeira escola e 22 alunos da outra escola.

Para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas, utilizamos como instrumento de coleta de dados, utilizamos os registros feitos no diário que nomeamos como diário de leitura do gênero HQ, inclusive as HQs impressa que foram feitas nesse diário; utilizamos, também, as produções feitas no *Pixton*, bem como nossas anotações de comentários feitos pelos alunos nas discussões ocorridas em sala de aula. E, para a aplicação, selecionamos amostras de diferentes gêneros, elaboramos uma apostila, *slides* e exercícios e acessamos *sites* Turma da Mônica *on line* e *Marvel on line*⁶⁴. Lembramos que trabalhamos exemplares que tratassem de temas transversais, também. Isso foi possível com os exemplares da turma da Mônica. Tratamos de assuntos tais como alunos com necessidades especiais, respeito ao próximo, etc.

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (parecer 907.139 - ver nos anexos) foi apresentada a proposta à direção da escola, aos pais e/ou responsáveis pelos alunos e aos alunos do 9º ano das duas escolas. Explicamos-lhes o que seria a proposta e após lermos os termos para eles. Entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 1) para os pais ou responsáveis assinarem e o termo de esclarecimento para o menor (anexo 2) assinar.

A proposta foi aplicada em 22 aulas na escola 1 e 15 aulas na escola 2. Cada aula tem 45 minutos e algumas aulas são duplas. As ações foram desenvolvidas nos dias em que na grade horária dos alunos constavam aulas de Língua Portuguesa e Parte Diversificada⁶⁵.

As aulas aconteceram em sala de aula e nos laboratórios de informática das duas escolas. Para uma melhor visualização e acompanhamento da descrição das aulas, apresentamos uma tabela com as datas em que foram aplicadas as atividades nas duas escolas:

⁶⁴ Fizemos uma negociação com os alunos dos exemplares a serem trabalhados. A maioria optou por Turma da Mônica e pela Marvel.

⁶⁵ Parte diversificada (P.D) é um projeto que faz parte das escolas do Distrito Federal e que constitui como componente curricular em que geralmente é distribuído na carga dos professores para que trabalhem atividades de leitura, escrita, geometria, temas transversais, entre outros. Geralmente, quando distribuída aos professores de LP, eles trabalham com redação, nessas aulas, principalmente, com os alunos do ensino médio.

Tabela 1: Distribuição das aulas:

ESCOLA 1	ESCOLA 2 ⁶⁶
25 de março - 2 (duas) aulas. 1(uma) de Português e uma aula de Parte Diversificada - P.D). (aulas 1 e 2)	23 de abril - 3 (três) aulas. (aulas 1, 2 e 3)
30 de março - 2 (duas) aulas de Português. (aulas 3 e 4)	24 de abril - 2 (duas) aulas. (aulas 4 e 5).
31 de março - 1 (uma) aula de Português. (aula 5).	29 de abril - 2 (duas) aulas. (aulas 6 e 7).
01 de abril - 3 (três) aulas. 2 (duas) de Português e 1 (uma) aula de P.D. (aulas 6,7,8).	30 de abril - 3 (três) aulas. (aulas 8, 9 e 10).
06 de abril - 2 (duas) aulas de Português. (aulas 9 e 10).	07 de maio - 3 (três) aulas. (aulas 11, 12 e 13).
07 de abril - 1(uma) aula de Português. (aula 11).	08 de maio - 2 (duas) aulas. (aulas 14 e 15).
08 de abril - 3 (três) aulas. 2 (duas) de Português e 1 (uma) de P.D. (aulas 12, 13 e 14).	
13 de abril - 1(uma) aula de Português (aula 15).	
14 de abril - 2 (duas) aulas de Português. (aulas 16 e 17)	
15 de abril - 3 (três) aulas - 2 (duas) de Português e 1 (uma) aula de P.D. (aulas 18, 19 e 20).	
20 de abril - 2 (duas) aulas - 2 (duas) de Português e 1 (uma) aula de P.D. (aulas 21 e 22) ⁶⁷	

Fonte: A autora.

É importante destacar que na escola 1 foram utilizadas 22 aulas devido aos obstáculos encontrados, tais como queda de rede, equipamentos inoperantes, problemas para produzirem a HQ de forma digital, entre outros. Quando partimos para aplicação na escola 2, já organizamos nossas estratégias de forma a não perdemos tempo com esses problemas operacionais e pudemos cumprir o que foi definido na nossa proposta: 15 aulas. Esclarecemos que não possuímos vínculo com a escola 2. Alguns fatores foram motivadores para a aplicação da proposta nesta escola, são eles: comprovar se a proposta daria certo em realidades completamente diferentes; atender a um pedido da direção da referida escola para que a proposta fosse aplicada aos seus alunos; valorizar o fato de que, em trabalhos feitos para as disciplinas do Programa PROFLETRAS, as atividades de LP, em grande parte, no primeiro ano de mestrado, foram aplicadas aos alunos da escola 2 concomitantemente com outra instituição onde a pesquisadora ministrava aulas para o ensino fundamental e médio, na região administrativa Planaltina - DF.

A escola 2 tem uma grande disposição em abrir suas portas para que atividades diferenciadas sejam aplicadas aos seus alunos. A escola 1 também tem todo o interesse em

⁶⁶ Importa esclarecer que na escola 2 foi organizado um horário especial para aplicação da proposta, visto que a decisão em aplicar a proposta para essa escola veio depois da aplicação na escola 1, pois detectamos essa necessidade de comprovar se a proposta daria certo em realidades diferentes e consideramos os fatores dessa escolha, como já mencionamos na seção. Contamos com a colaboração de todos os professores do turno matutino que cederam aulas e utilizamos, também, os horários destinados ao projeto de Parte Diversificada (P.D). Contamos, também, com o apoio total da profissional responsável pelo laboratório de informática, o que agilizou muito a aplicação.

⁶⁷ Nesse dia, faltou um professor, e a pesquisadora utilizou o horário para finalizar a aplicação.

receber atividades diferenciadas e oferece todo o suporte necessário, porém só iniciamos o vínculo com essa instituição no início de 2015. Dessa forma, não seria confortável deixar para trás uma escola que recebeu com muito apoio outras atividades do Programa PROFLETRAS. Optamos, então, por aplicar tanto na escola em que alguns trabalhos foram desenvolvidos quanto na escola em que iniciamos o vínculo em 2015, visto que as duas instituições têm turmas de 9º ano.

O *corpus* da proposta foi composto pelas HQ impressas que foram disponibilizadas aos alunos, do acervo das duas escolas, e HQ digitais⁶⁸ disponíveis em vários sítios, como o *site* da Turma da Mônica, da Marvel *on line*, como já mencionamos, que foram acessadas nos laboratórios de informática. Utilizamos, também, exemplares disponíveis nas bibliotecas das duas escolas. Esse contato foi necessário para construir suas HQ. Os alunos perceberam a diferença entre um material digital e um material impresso.

Seguimos o seguinte caminho para execução dessa proposta: Após cadastro no Portal do Professor, feito durante o desenvolvimento teórico da proposta, foram selecionadas no “Espaço Aula”, do Portal do Professor, sugestões que tivessem consonância com a produção de HQs. Para isso, fizemos uma busca no Portal e, do total de aulas, envolvendo o gênero HQ, foram encontradas 3238 aulas. Dentre elas, aulas que permitem um trabalho multidisciplinar, envolvendo as mais diferentes temáticas, desde assuntos que vão da segunda guerra mundial até atividades que envolvem conhecimentos matemáticos, permitindo que seja comprovado que o trabalho com o gênero HQ constitui uma excelente iniciativa para ser explorado dentro de qualquer componente curricular.

O interessante é que o Portal do Professor oferece o trabalho com diversas temáticas e o programa *Pixton* também, pois disponibiliza planos de fundo diversos, fazendo com que, ao produzir as HQs, os alunos possam fazer uma coerente relação dos temas com as imagens.

No caso da nossa proposta o foco recai sobre o ensino do gênero HQ nas aulas de LP, para alunos do ensino fundamental final. Assim, filtramos nossa pesquisa buscando aulas relacionadas com os seguintes temas:

⁶⁸Recentemente, a **Marvel Comics** lançou linha chamada **Infinite Comics**, com quadrinhos disponíveis exclusivamente para o mercado digital. Os leitores podem comprá-la através de um *app* online, que também oferece versões digitais dos quadrinhos disponíveis em bancas. Além disso, o lar do Homem-Aranha, Hulk e companhia também lançou **Marvel AR**, aplicativo de Realidade Aumentada que permite ter acesso a conteúdo extra nas revistas, como *making of*, novas imagens e comentários dos criadores. Enquanto isso, a grande concorrente da editora, a **DC Comics**, também começou a investir pesado na nova mídia. Desde que reformulou suas séries mensais, em agosto do ano passado, a editora do *Superman* e *Batman* começou a disponibilizar as HQs digitais no mesmo dia em que as físicas eram lançadas nas lojas. É esse tipo de iniciativa que fez **Marcio Takara**, desenhista de **Blue Beetle** (Besouro Azul), parar a leitura convencional e adotar o *tablet*. "Eu acho ótimo ler pelo iPad, por causa do tamanho e das cores, que não sofrem alteração na imagem. (CURY, 2012, p.1- Grifo do autor).

- Análise Linguística: Modos de organização dos discursos;
- Análise Linguística: Organização estrutural dos enunciados;
- Análise Linguística: Processos de significação de construção;
- Língua Oral e Escrita: Historicidade da linguagem e da língua;
- Língua Oral e Escrita: Prática de escuta e leitura de textos;
- Língua Oral e Escrita: Prática de produção de textos orais e escritos.

Lembramos que quando um professor submete uma aula ao Portal, ela fica vinculada a temas como os apresentados acima. Apresentamos um quadro com a quantidade de aulas encontradas que estão vinculadas aos temas escolhidos:

Tabela 2 - Quantidade de aulas

Modos de organização dos discursos	(27) vinte e sete
Organização estrutural dos enunciados	(9) nove
Processos de significação de construção	(43) quarenta e três
Historicidade da linguagem e da língua	(6) seis
Prática de escuta e leitura dos textos	(59) cinquenta e nove
Prática de produção de textos orais e escritos	(89) oitenta e nove aulas

Fonte: Portal do Professor, 2015. Dados coletados pela pesquisadora.

Dentre essas aulas encontradas, diversas possibilidades de trabalho com as HQs são oferecidas. Tais como possibilidades de trabalhar com o verbal e não verbal (gêneros multimodais), de propostas de retextualização, produção de quadrinhos em *blogs*, produção de HQs no *Br.office*, etc. e tudo isso possui relação com nossa proposta. Foram escolhidas quatro sugestões de aulas de LP, sendo a quarta sugestão de aula utilizada apenas para explicar o histórico das HQs. São elas: “Histórias em quadrinhos: Estrutura e Humor”, de Joseli Rezende Thomaz; “Hora de produzir uma história que diverte: A história em quadrinho”, de Walleska Bernardino da Silva; “Retextualização: Reescrevendo textos de diversos gêneros”, de autoria de Karen Alves de Andrade e “História em quadrinhos para o século XXI”, de autoria de Keila Vieira de Lima. Essas sugestões de aulas estão detalhadas na seção seguinte sobre o Portal do Professor. Após a seleção das sugestões, fizemos um recorte nelas, tendo em vista nossos objetivos. No capítulo, a seguir, discorreremos sobre o Portal do Professor e apresentamos a proposta de ensino do gênero HQ.

Capítulo 6

O PORTAL DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO E A PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO HQ



presente capítulo está dividido em três seções. A primeira apresenta uma visão geral do ambiente virtual Portal do Professor; na segunda seção é feita uma análise das sugestões de aulas do Espaço/Aula do Portal, que selecionamos para este estudo; na terceira seção, apresentamos a proposta elaborada com os recortes feitos das aulas do Portal do Professor em consonância com outras atividades que elaboramos.

6.1 A iniciativa Portal do Professor

Como utilizamos neste estudo sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor, é importante tecer algumas considerações sobre essa iniciativa governamental.

O Portal do Professor é um ambiente virtual de apoio pedagógico, idealizado pelo Ministério da Educação em parceria com coordenadores de Tecnologias da informação e da Comunicação nas escolas, que tem como objetivo disseminar experiências bem sucedidas de práticas pedagógicas, além de se caracterizar como espaço de formação continuada de profissionais da educação.

Trata-se de um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. (BRASIL, 2008).

O Portal é fruto de uma parceria do Ministério da Educação com secretarias estaduais e municipais, multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE, professores, institutos, faculdades e colégios de aplicação de universidades públicas e empresas e fundações privadas e públicas. (DIAS; OTTONI, 2013).

O conteúdo do Portal do Professor inclui sugestões de aulas de acordo com cada disciplina, além de disponibilizar vídeos, áudios, textos, entre outros. Trata-se de uma relevante

ferramenta para planejamento de aulas. Além dessa formatação, através do Portal, o professor poderá, também, informar-se acerca de cursos de formação.

Para acesso ao Portal do Professor, deve-se fazer um cadastro. A partir daí, várias opções de material são ofertadas. Merece destaque, no Portal, a possibilidade de criação de aulas, seja individualmente ou em equipe. Para se trabalhar com tecnologia, o Portal se caracteriza como uma excelente ferramenta para suporte ao professor, e é possível elaborar sugestões de atividades que, somadas com outras que há no Portal, possam resultar em um acervo bem completo.

São apresentadas, ao professor elaborador, algumas sugestões didáticas, quais sejam:

- Privilegiar estratégias em que os alunos sejam os atores principais, propondo pesquisas e debates, para que ocorra construção, colaboração entre colegas, registros e divulgação dos novos conhecimentos.
- Propor atividades que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos nos diversos aspectos: conceituais, procedimentais e comportamentais.
- Sugerir atividades relevantes que envolvam os alunos em temas de impacto social, na melhoria da própria escola, ou da comunidade em que vivem.
- Evitar elaborar metodologias simplesmente para o uso de recursos multimídia (vídeo, simuladores e outros), e sim, propor o uso das TIC de forma integrada ao currículo e enriquecer a dinâmica de trabalho dos alunos, são algumas das diretrizes propostas para os professores. (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, p. 8, *apud* DIAS; OTTONI, 2013, p. 5).

Além do Espaço Aula, nesse suporte, é possível acessar: Jornal; Multimídia; Cursos e Materiais, Colaboração, Links, e Plataforma Freire (responsável pela gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica), como se pode ver na figura:

Figura 41 - Portal do Professor



Fonte: Adaptada do Portal do Professor. (Adaptado com marcadores para melhor compreensão).

Para nosso trabalho, utilizamos a seção Espaço Aula/Sugestões de Aula:

Figura 42 - Espaço Aula



Fonte: Portal do Professor, 2015.

A figura 42 representa a interface do Portal no que diz respeito à opção Sugestões de Aulas e as aulas selecionadas. É possível também, através do Portal, o acesso à biblioteca virtual. Na Biblioteca Virtual, podemos encontrar uma infinidade de materiais úteis para as mais diversas práticas pedagógicas. Enfim, trata-se de um suporte de apoio pedagógico ao professor e para incorporar sugestões de aulas a nossa proposta, apresentamos uma análise de sugestões que consideramos que seriam relevantes para o ensino do gênero HQ.

6.2 - Da análise de aulas do Portal do Professor

Como explicamos no capítulo V, seção 5.3, após cadastro no Portal do Professor, feito durante o desenvolvimento teórico da proposta, foram selecionadas no “Espaço Aula” / “Sugestão de aula” do Portal do Professor, aulas que tivessem consonância com a produção de HQs. Foram escolhidas 4 (quatro) sugestões de aulas de LP, que foram utilizadas para introduzir a temática HQ. São elas: “Histórias em quadrinhos: Estrutura e Humor”, de Joseli Rezende Thomaz (Universidade Federal do Rio de Janeiro); “Hora de produzir uma história que diverte: A história em quadrinho”, de Walleska Bernardino da Silva (Universidade Federal de Uberlândia); “Retextualização: Reescrevendo textos de diversos gêneros”, de autoria de Karen Alves de Andrade (Universidade Federal de Minas Gerais) e História em quadrinhos para o século XXI, de autoria de Keila Vieira de Lima (Secretaria Estadual de Educação do Paraná). Sobre a quarta sugestão de aula, não apresentaremos uma análise dela, pois a escolhemos apenas para a retirada de uma atividade sobre o contexto histórico das HQs.

Ademais, trata-se de uma sugestão de aula destinada ao ensino médio. Consideramos importante explorar o contexto histórico das HQs, por isso fizemos esse recorte, selecionando

apenas a primeira atividade da sugestão. Dessa forma, prosseguimos, então, com a análise das três primeiras sugestões de aula selecionadas do Portal do Professor. Seguem, primeiramente, as sugestões de aulas selecionadas, tal como estão disponíveis no espaço aula.

Quadro 6 - Sugestão de Aula 1

Apresentamos as sugestões de aulas analisadas.

Histórias em quadrinhos: estrutura e humor

Autor e Co-autor(es)



Autor: Joseli Rezende Thomaz
JUIZ DE FORA - MG Universidade Federal de Juiz de Fora
Co-autor(es)

Maria Cristina Weitzel Tavela

Estrutura Curricular

Modalidade / Nível de Ensino	Componente Curricular	Tema
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos
Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	Língua Portuguesa	Linguagem escrita: leitura e produção de textos

Dados da Aula:

O que o aluno poderá aprender com esta aula

Compreender os elementos básicos da narrativa no que diz respeito à estrutura;

Reconhecer os tipos de balões, legendas e onomatopeias das HQs;

Conhecer a utilização das HQs em diversos conteúdos disciplinares;

Recontar a história narrada nos quadrinhos;

Ampliar a capacidade de relacionar texto e ilustração.

Duração das atividades

Histórias em quadrinhos

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

As atividades foram elaboradas para alunos do 6º ano com habilidade de leitura e escrita e que conheçam os personagens da Turma da Mônica.

Estratégias e recursos da aula:

Primeira etapa:

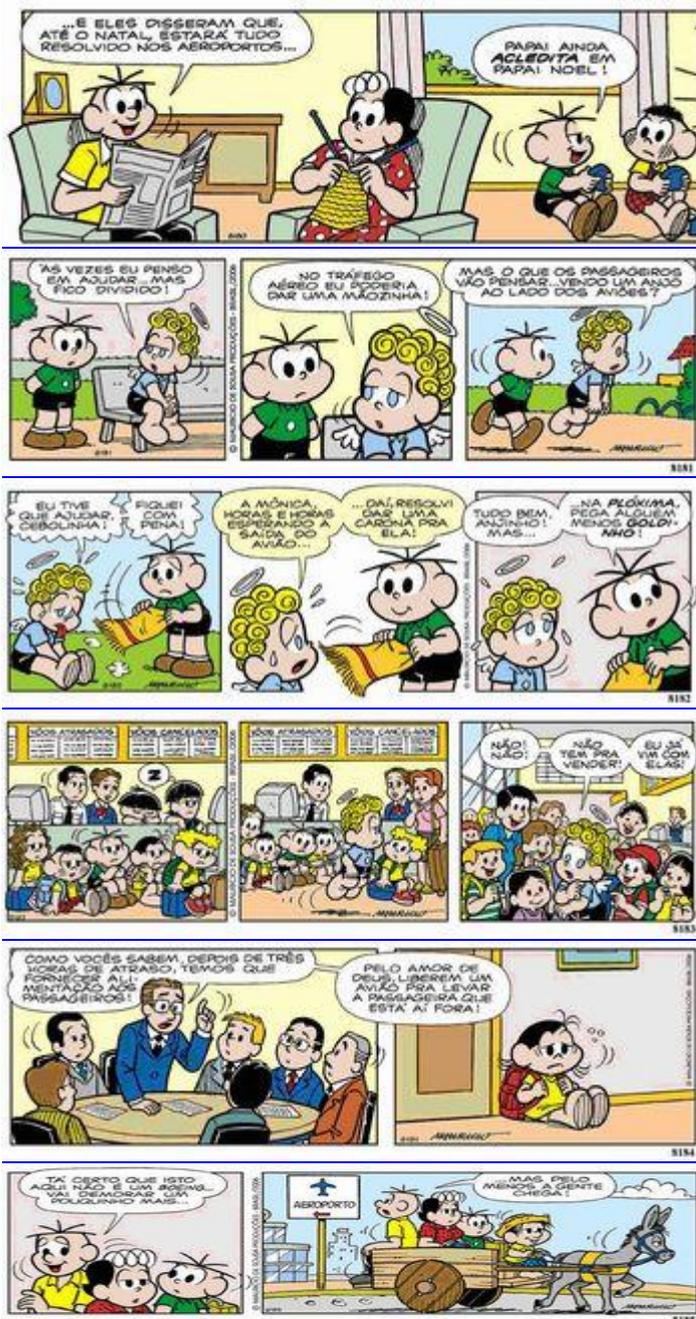
Professor: apresente o texto abaixo aos alunos de preferência faça a exibição em data-show para preservar a qualidade das imagens. Solicite que os alunos observem o texto e respondam oralmente:

a) Que nome recebem os textos como este que você vai ler?

b) Leia o título: o que será que o texto conta?

Professor: selecione alguns alunos para fazerem a leitura do texto.

Continua...



Disponível em:

<http://www.monica.com.br/hot/criseaeroporto/pag1.htm>

Professor: após a leitura do texto, pergunte aos alunos, se houvesse alteração na sequência dos quadrinhos, interferiria no sentido da história narrada? Explique-lhes que as histórias em quadrinhos são textos narrativos, por isso a sequência dos quadrinhos está organizada de acordo com os acontecimentos dos fatos, ou seja, há uma sequência lógica-temporal. Destaque também que essa narração é feita por meio da linguagem verbal e não verbal explicitada em diferentes quadrinhos. As falas são introduzidas por meio de balões e estas, junto às imagens, refletem os sentimentos dos personagens e quem são eles.

Professor: após essa breve explicação, proponha que os alunos respondam às questões com base na leitura do texto.

Explique o título e sua relação com a história.

Em sua opinião, o título é atraente, chamando a atenção do leitor para a leitura do texto? Por quê?

Narrar é o mesmo que contar, relatar por escrito ou oralmente. Com base nisso, podemos dizer que a história em quadrinhos é um texto narrativo?

Por que o texto lido recebe o nome de história em quadrinho?

Quais são os personagens do texto?

Qual é o personagem principal?

Onde se passam os fatos narrados?

O que causa humor na história apresentada?

Professor: as Histórias em Quadrinhos são incorporadas no cotidiano das crianças como objeto de lazer, desenvolvendo sua capacidade de leitura. Porém, também podem ser gradativamente exploradas nas aulas de Português, Artes, Geografia e História como um gênero integrante na Proposta Curricular da escola. Dessa forma, planeje junto aos professores das demais disciplinas a introdução desse gênero nas diversas aulas para que os alunos percebam sua ampla utilização.

Segunda etapa:

Professor: chame a atenção dos alunos para a questão de que a linguagem verbal costuma aparecer nas HQs dentro dos balões, nas legendas e nas onomatopeias. Destaque também que os balões mudam de formato dependendo do que deseja expressar: as falas, os pensamentos ou emoções (surpresa, alegria, raiva, medo etc.) das personagens. Explique-lhes que há vários formatos de balões, os mais comuns são os balões de fala que apresentam todo o contorno em linha contínua, e o balão de pensamento, que apresenta o rabicho em forma de pequenas bolhas, mas ainda tem o balão-grito, que geralmente tem o contorno tremido e traduz irritação, horror.

Professor: apresente o quadro abaixo aos alunos e solicite que eles tentem identificar o que representa cada um deles. Essa tarefa deve ser feita coletivamente com a orientação do professor.



Disponível em:

<http://pedagogiccos.blogspot.com/2009/08/baloes-de-fala-historia-em-quadrinhos.html>

Professor: chame a atenção dos alunos para as onomatopeias, nas histórias em quadrinhos esse recurso acrescenta sonoridade às imagens. O sentido das onomatopeias pode depender da situação em que são utilizadas. Além disso, é comum a utilização de duas ou mais onomatopeias para expressar o ruído de um mesmo fenômeno. Veja nos exemplos abaixo:



Disponíveis em:

<http://www.google.com.br/images?hl=pt-br&q=onomatopeias&um=1&ie=UTF-8&source=og&sa=N&tab=wi&biw=1015&bih=569>

Professor: solicite aos alunos que pensem em uma situação com barulhos e, em seguida, criem uma cena num quadrinho para ilustrar essa situação usando onomatopeias.

Terceira etapa:

Professor: apresente aos alunos os quadrinhos abaixo, solicite que eles observem com atenção a sequência mostrada.



Disponível em:

http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira171.htm_

Professor: a partir da observação, proponha algumas questões escritas aos alunos:

1. Qual é o tipo de linguagem que foi utilizada na história?
2. Identifique os personagens e caracterize-os.
3. A expressão do rosto e do corpo indica os sentimentos e sensações dos personagens. Identifique os sentimentos e explique a provável causa das expressões?
4. O que causa humor na história apresentada?

Professor: distribua uma cópia para os alunos da HQ abaixo. Solicite que eles observem com atenção as imagens. É interessante que a apresentação seja feita também em data-show a fim de manter a qualidade das imagens. Em seguida, solicite que os alunos se dividam em grupos de três alunos para a execução da tarefa proposta adiante.



Disponível em:

<http://img208.imageshack.us/i/monicaeu6.jpg/>

Atividade: Observe as imagens e conte com suas palavras a história narrada. Lembre-se que nas histórias em quadrinhos, o tempo e o lugar costumam ser indicados pela própria imagem. Sendo assim, ao narrar a história sem a utilização dos recursos gráfico-visuais, você terá que explicitar através da linguagem verbal todos os elementos da narrativa, como também, deve seguir a sequência lógica - temporal dos fatos. Após o término da atividade, cada equipe deve apresentar para toda a classe a história construída.

Professor: sistematize na lousa as características estudadas sobre o gênero Histórias em Quadrinhos:

História em Quadrinhos

Confira algumas características da HQ:

Na HQ, o tempo e o lugar costumam ser indicados pela própria imagem.

Algumas histórias apresentam quadrinhos com legenda. Trata-se de um pequeno texto que descreve algum fato ou informa alguma coisa, geralmente relacionada com o início da história.

Existem diferentes tipos de balões (o balão é um elemento característico dos quadrinhos) que partem geralmente da boca das personagens, nos quais aparece a fala ou o pensamento delas.

A letra usada no balão, geralmente, é de forma, maiúscula e parece ter sido desenhada à mão.

Por vezes, as palavras são escritas em negrito, com um traço mais forte do que o normal, pois indica a maneira como são pronunciadas, com tom de voz mais alto ou ênfase.

Há palavras que procuram imitar, na escrita, certos sons e ruídos. Essas palavras são chamadas de onomatopeias. O sinal de pontuação que costuma acompanhar as onomatopeias é o ponto de exclamação.

As personagens das histórias em quadrinhos costumam usar uma linguagem informal, isto é, bem parecida com o jeito como falamos no dia-a-dia.

Disponível em:

http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=638

Recursos Complementares

Leia também:

LUYTEN, Sonia M. Bibe. O que é história em quadrinhos? São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOYA, Álvaro de. História da História em Quadrinhos. Porto Alegre: L & PM, 1986. SOUSA,

Avaliação

Professor: proponha que os alunos se reúnam em duplas, observem a expressão do rosto e do corpo dos personagens da história em quadrinhos abaixo e de acordo com as cenas criem balões. Sugira que os alunos façam balões de diferentes tipos e usem diferentes letras. Caso queiram, criem onomatopeias e quando a atividade for finalizada compare seus balões com os de seus outros colegas.

História em quadrinho disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira171.htm>

Fonte: Portal do Professor/Espaço Aula/Sugestão de Aula.

Quadro 7 - Sugestão de Aula 2

Hora de produzir uma história que diverte: a história em quadrinhos



Autor e Co-autor(es)

Autor Walleka Bernardino Silva

UBERLANDIA - MG ESC DE EDUCACAO BASICA

Co-autor(es)

Eliana Dias

Estrutura Curricular

Modalidade / Nível de Ensino Componente Curricular Tema

Ensino Fundamental Final Língua Portuguesa Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos

Ensino Fundamental Inicial Língua Portuguesa Língua escrita: gêneros discursivos

Educação Escolar Indígena Línguas Desenvolvimento da linguagem escrita

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula:

Fazer levantamento de características físicas e psicológicas para a criação de personagens;

Fazer levantamento de enredos que possam ser contados pela história em quadrinhos;

Criar personagens e enredo para a produção da história;

Produzir uma história em quadrinhos.

Duração das atividades

4 aulas de 50 minutos cada

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

Os alunos terão de: conhecer o gênero histórias em quadrinhos: constituição e funcionamento (ver aula “O que é história em quadrinhos”); relacionar linguagem verbal e não verbal; conhecer as onomatopeias e o que os diversos tipos de balões podem significar nas HQs; distinguir características físicas (possível perceber pelos sentidos) das não físicas (psicológicas). minimamente saber navegar pela internet (busca de informações).

Estratégias e recursos da aula: atividades em duplas; discussões coletivas; roteiro de estudo; sala de computação com recurso à Internet.

Aula 1

Atividade 1

Depois de trabalhado o funcionamento e constituição do gênero HQs com os alunos (ver aula “O que é história em quadrinhos”), esta aula, que deve ser realizada em um laboratório de informática, destina-se à produção de uma HQ. Para isso, a primeira atividade suscitará o desejo dos alunos para a composição da história. O professor dará um exemplo prático aos aprendizes: desenhará rapidamente uma HQ (ideia de Evelyn Heine em: <http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>).

“1. Primeiro quadrinho: Desenho - Professora na frente da lousa Balão - Oi, classe! Quero que cada um faça uma história em quadrinhos!

2. Segundo quadrinho: Desenho - Todos os alunos sentados em suas carteiras com cara de assustados. Balão geral - OH, NÁÁÁO!

3. Terceiro quadrinho: Desenho - Close de um menino ou menina (você), cara preocupada. Balão - E agora?”

Depois do desenho, os alunos assistirão o vídeo sobre como criar a HQ: <http://www.youtube.com/watch?v=zEi-gV0Gwbo>

Atividade 2

Feito isso, o professor fará com os alunos um levantamento das personagens das HQs que eles conhecem, evidenciando suas características físicas e psicológicas (dentro do nível de ensino – fundamental inicial). Assim, os alunos, em duplas, responderão a um questionário padrão previamente elaborado sobre personagens de HQs. Poderão consultar a Internet para responder ao questionário. Essa atividade ajudará os alunos a criar seus próprios personagens e as especificidades físicas e comportamentais. Sugestão:



http://www.clipartsegifs.com.br/cliparts/super_herois/super_homem/super_homem_capa_vermelha.jpg

Nome: Super - Homem

Características físicas: forte, alto, cabelos curtos, escuros e liso.

Vestimentas: macacão azul, botas vermelhas, sunga e capa vermelhas, símbolo estampado no peito.

Características da personalidade do personagem: gosta de salvar pessoas inocentes e indefesas de algum perigo

Super-poder: superforça, supersopro, visão de raio X.



<http://www.fashionbubbles.com/wp-content/uploads/2009/06/homem-aranha-marvel.jpg>

- Nome: Homem-Aranha Características físicas: magro, corpo com músculos torneados (força).
- Vestimentas: macacão azul e vermelho cobrindo inclusive a cabeça, botas vermelhas, símbolo de uma aranha estampado no peito, desenhos de teia pelo macacão.
- Características da personalidade do personagem: gosta de salvar pessoas inocentes e indefesas de algum perigo (salvador da pátria).
- Superpoder: soltar teia de aranhas.



<http://www.monica.com.br/personag/turma/monica.htm>

- Nome: Mônica Características físicas: cabelos lisos, baixinha, dentes grandes, gordinha.
- Vestimentas: vestido vermelho.
- Características da personalidade do personagem: uma menina forte, decidida, que não leva desaforo pra casa.
- Superpoder: não tem, mas sempre leva consigo seu coelho azul e aproveita-se dele para bater, principalmente, no Cebolinha.



<http://www.monica.com.br/personag/turma/cebolinha.htm>

- Nome: Cebolinha Características físicas: cabelos espetados, gordinho.
- Vestimentas: camiseta verde, short preto, sapato com meias brancas.
- Características da personalidade do personagem: um menino feliz, que gosta de brincar.
- Superpoder: não tem.

Atividade 3

Depois de buscar por personagens conhecidos nas HQs, os alunos elaborarão seus próprios personagens. Estes podem ser desenhados ou ainda criados no computador com a ajuda de programas como o Paint ou outros mais específicos (o professor, se quiser, poderá promover uma aula conjunta com o professor de artes ou informática).

Atividade 4

Criados os personagens, os alunos serão incitados a pensar em um enredo para a história; criarão um roteiro. Esse roteiro direcionará toda a criação, desde a escolha dos quadrinhos até a escolha dos cenários, cores.

Importante: o professor deve relembrar as características do gênero HQs com os alunos, a fim de que os roteiros adequem-se ao que é comum ou regular nas HQs. Sugestões de roteiro:

- Flor que agradece a vida;
- dia de chuva para a turma;
- o arco-íris e o rapto do pote de ouro;
- a menina atrevida; atrapalhadas na escola;
- dia de festa;
- teatralizando um conto;
- jantando em família;
- etc.

Para ver mais roteiros e buscar ideias os alunos podem acessar:

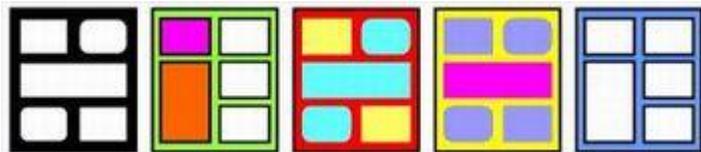
<http://www.monica.com.br/comics/seriadas.htm>

<http://www2.uol.com.br/ecokids/hq.htm>

Aula 2

Atividade 1

Decidido o roteiro, chegou o momento de definir quantos quadrinhos a história terá. Veja:



Disponível em: <http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>

Atividade 2

Em seguida, os alunos definirão os tipos de balões que comporão os quadrinhos e acrescentarão as onomatopeias.



Disponível em: <http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>

Atividade 3

Chegou o momento de o aluno juntar tudo o que produziu e fazer uma primeira versão da HQ. Ele terá a oportunidade de corrigir problemas e adequar a história.

Atividade 4

Para ajudar o aluno a descobrir se falta alguma coisa, o professor indicará os links:

<http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>

<http://www.cacapavasite.com.br/Espa%E7o%20Galerinha/criandohq.htm>

<http://meninocaranguejo.com/blog/?cat=164> (neste site, os alunos verão as etapas da criação de uma HQ).

Nestes endereços, o aluno encontrará sugestões de como criar uma HQ. Assim, ele poderá refazer ou redimensionar a própria história criada.

Aula 3

Atividade

Nesta aula, os alunos darão o retoque final na HQ. Depois de terminadas as revisões, chegou o momento de publicá-la. O professor deve organizar, durante o recreio, o lançamento das HQs. Os alunos contarão aos colegas as etapas e processos pelos quais passou até a versão final da história produzida.

Aula 4

Atividade

Os alunos poderão exercitar-se novamente na elaboração de histórias. Mas de um jeito diferente: o professor levará os alunos para o laboratório e acessará o link:

<http://www.maquinadequadinhos.com.br/Privado/Login.aspx?ReturnUrl=%2fPrivado%2fEditorQuadinhos.aspx>



Fará com cada aluno sua inscrição e ajudará a sala a produzir por intermédio da Turma da Mônica, uma HQ utilizando as ferramentas já disponíveis no site.

Recursos Complementares

Para o professor:

<http://ritatereza.blogspot.com/>

<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/chuachuagua/quadinhos.htm>

<http://www.brasilecola.com/artes/desenho-quadinhos.htm>

http://antigo.revistaescola.abril.com.br/multimedia/pag_animacao/gal_animacao_254479.shtml

<http://gibiteca.com.blogspot.com/2007/12/nova-escola-mostra-como-os-quadinhos.html>

http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_2893.pdf

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TpyeVUo9l2gJ:www.revistadeextensao.proex.ufu.br/include/getdoc.php%3Fid%3D340%26article%3D107%26mode%3Dpdf+hist%C3%B3ria+em+quadinhos+revista+nova+escola&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShqLXZQdFffzCNYvamm62W4gHx0Nncj9YcUG8scSUKQGbcst0BknvV1LVshBI417n01-55NdFjdNzNpV3vpglQsBO5F5XjEfkjsezRCKKU69FEytHQ5fu1T06mBxW2e4rvitg_y&sig=AHIEtbQtY2ZTiYZI04tt5ZIBOdQKGbChQ

Avaliação

Ao longo das aulas, o aluno será avaliado conforme sua dedicação e participação na proposta de criação de uma HQ. O importante é que ele consiga cumprir cada etapa: criação do personagem; do enredo; do roteiro; fazer as revisões e ajustes necessários. A avaliação final consistirá na produção da última versão da HQs. Se o aluno conseguiu produzir uma HQ, ele compreendeu o gênero, sua constituição e funcionamento.

Quadro 8 - Sugestão de aula 3

Retextualização: Reescrevendo textos de diversos gêneros**Autor e Co-autor(es)**

Autor Karen Alves de Andrade

BELO HORIZONTE - MG ESCOLA DE EDUCACAO BASICA E PROFISSIONAL DA UFMG - CENTRO PEDAGOGICO

Co-autor(es)

Prof. Dr. Luiz Prazeres

Estrutura Curricular**Modalidade / Nível de Ensino Componente Curricular Tema**

Ensino Fundamental Final Língua Portuguesa Análise linguística: modos de organização dos discursos

Ensino Fundamental Final Língua Portuguesa Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos

Dados da Aula**O que o aluno poderá aprender com esta aula**

- Conhecer diferentes gêneros textuais;
- Reconhece os elementos que compõem os gêneros;
- Transformar um gênero em outro, utilizando estratégias de produção de gêneros;
- Reconhecer a importância do conhecimento dos objetivos textuais na escrita dos mesmos.

Duração das atividades
4 aulas de 50 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- Elementos da narrativa
- Tipos de discurso

Estratégias e recursos da aula

- Computador/ internet (sala de informática)
- Data show
- Caixas de som

Aula 1:

Um texto pode ser escrito de diversas maneiras, dependendo dos objetivos de comunicação. Esta sequência didática visa a trabalhar um mesmo conteúdo em diversos gêneros. A esse processo de reescrita, chamamos de retextualização.

Para começar, leve os alunos à sala de informática para pesquisarem sobre a história de Chapeuzinho Vermelho. Eles devem investigar sua origem e algumas de suas versões, registrando no caderno. Em seguida, eles devem escolher uma versão da história. Reproduza a versão escolhida para cada um dos alunos. A seguir está uma versão, disponível no site <http://www.feijo.com/~flavia/chapeuzinho.html>, que pode ser utilizada.

Observação: Dependendo da faixa etária do Ensino Fundamental e até do gosto dos alunos, pode-se optar por outras histórias.

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, que tinha esse apelido, pois desde pequenina gostava de usar chapéus e capas desta cor.

Um dia, sua mãe pediu:

- Querida, sua avó está doente, por isso preparei aqueles doces, biscoitos, pãezinhos e frutas que estão na cestinha. Você poderia levar à casa dela?

- Claro, mamãe. A casa da vovó é bem pertinho!

- Mas, tome muito cuidado. Não converse com estranhos, não diga para onde vai, nem pare para nada. Vá pela estrada do rio, pois ouvi dizer que tem um lobo muito mau na estrada da floresta, devorando quem passa por lá.

- Está bem, mamãe, vou pela estrada do rio, e faço tudo direitinho!

E assim foi. Ou quase, pois a menina foi juntando flores no cesto para a vovó, e se distraiu com as borboletas, saindo do caminho do rio, sem perceber.

Cantando e juntando flores, Chapeuzinho Vermelho nem reparou como o lobo estava perto...

Ela nunca tinha visto um lobo antes, menos ainda um lobo mau. Levou um susto quando ouviu:

- *Onde vai, linda menina?*

- Vou à casa da vovó, que mora na primeira casa bem depois da curva do rio. E você, quem é?

O lobo respondeu:

- *Sou um anjo da floresta, e estou aqui para proteger criancinhas como você.*

- Ah! Que bom! Minha mãe disse para não conversar com estranhos, e também disse que tem um lobo mau andando por aqui.

- *Que nada - respondeu o lobo - pode seguir tranquila, que vou na frente retirando todo perigo que houver no caminho. Sempre ajuda conversar com o anjo da floresta.*

- Muito obrigada, seu anjo. Assim, mamãe nem precisa saber que errei o caminho, sem querer.

E o lobo respondeu:

- *Este será nosso segredo para sempre...*

E saiu correndo na frente, rindo e pensando:

(Aquele idiota não sabe de nada: vou jantar a vovozinha dela e ter a netinha de sobremesa ... Uhhmm! Que delícia!)

Chegando à casa da vovó, Chapeuzinho bateu na porta:

- Vovó, sou eu, Chapeuzinho Vermelho!

- Pode entrar, minha netinha. Puxe o trinco, que a porta abre.

A menina pensou que a avó estivesse muito doente mesmo, para nem se levantar e abrir a porta. E falando com aquela voz tão estranha...

Chegou até a cama e viu que a vovó estava mesmo muito doente. Se não fosse a touquinha da vovó, os óculos da vovó, a colcha e a cama da vovó, ela pensaria que nem era a avó dela.

- Eu trouxe estas flores e os docinhos que a mamãe preparou. Quero que fique boa logo, vovó, e volte a ter sua voz de sempre.

- *Obrigada, minha netinha* (disse o lobo, disfarçando a voz de trovão).

Chapeuzinho não se conteve de curiosidade, e perguntou:

- Vovó, a senhora está tão diferente: por que esses olhos tão grandes?

- *É prá te olhar melhor, minha netinha.*

- Mas, vovó, por que esse nariz tão grande?

- *É prá te cheirar melhor, minha netinha.*

- Mas, vovó, por que essas mãos tão grandes?

- *São para te acariciar melhor, minha netinha.*

(A essa altura, o lobo já estava achando a brincadeira sem graça, querendo comer logo sua sobremesa. Aquela menina não parava de perguntar...)

- Mas, vovó, por que essa boca tão grande?

- ***Quer mesmo saber? É prá te comer!!!!***

- Uai! Socorro! É o lobo!

A menina saiu correndo e gritando, com o lobo correndo bem atrás dela, pertinho, quase conseguindo pegar.

Por sorte, um grupo de caçadores ia passando por ali bem na hora, e seus gritos chamaram sua atenção.

Ouviu-se um tiro, e o lobo caiu no chão, a um palmo da menina.

Todos já iam comemorar, quando Chapeuzinho falou:

- Acho que o lobo devorou minha avozinha.

- Não se desespere, pequenina. Alguns lobos desta espécie engolem seu jantar inteirinho, sem ao menos mastigar. Acho que estou vendo movimento em sua barriga, vamos ver...

Com um enorme facão, o caçador abriu a barriga do lobo de cima abaixo, e de lá tirou a vovó inteirinha, vivinha.

- Viva! Vovó!

E todos comemoraram a liberdade conquistada, até mesmo a vovó, que já não se lembrava mais de estar doente, caiu na farrá.

"O lobo mau já morreu. Agora tudo tem festa: posso caçar borboletas, posso brincar na floresta."Faça a leitura do texto em sala, em seguida, oriente uma discussão na qual os alunos contem outras versões que eles conhecem da história ou que pesquisaram na internet.

Nesta aula, não será produzido um novo gênero, mas haverá mudanças nos elementos da narrativa. Para isso, os alunos deverão escolher um personagem da história. No quadro, com a ajuda dos alunos, liste algumas características que mudariam drasticamente as características originais dos personagens.

Chapeuzinho Vermelho:



<http://www.culturamix.com/wp-content/gallery/chapeuzinho-vermelho/chapeuzinho-vermelho-4.jpg>

- Romântica
- Metaleira
- Deprimida
- Brincalhona
- Patricinha

Lobo Mau:

- Pagodeiro
- Católico
- Poeta
- Emo
- Atrapalhado

Vovozinha:



<http://www.contandohistoria.com/VOVO%20COM%20NETO.gif>

- Moderninha
- Descolada
- Agitada

Lenhador:

- Delicado
- Medroso
- Tagarela

Os alunos deverão escolher uma característica para cada personagem. Proponha, então, a reescrita da história. A sucessão de fatos deve ser mantida, entretanto, as cenas podem ser modificadas para que as novas características fiquem bastante evidentes. Incentive os alunos para que o texto escrito seja bastante divertido.

Observação: Essa aula foi adaptada de algumas sugestões da pela Prof. Carla Coscarelli. Consulte mais nos livros "Livro de Receitas do Professor de Português" e "Oficina de Leitura e Produção de Textos".

Aula 2:

Em um data show, apresente para seus alunos as seguintes notícias:



<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/08/noticias-populares.jpg>



<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/foto/0,,13422588,00.jpg>

Professor, leia as manchetes das notícias com seus alunos e peça que eles, no caderno, respondam

1. Para que serve uma notícia?
2. E a manchete?
3. Que estratégias são utilizadas para chamar a atenção do leitor do jornal?
4. Observe os verbos da manchete. Em que tempo e modo eles estão? Crie uma hipótese para justificar esse fato.

Agora, solicite que os alunos criem uma manchete para cada um dos seguintes eventos que ocorreram na história de Chapeuzinho Vermelho:

- A vovozinha de Chapeuzinho ficou doente.
- A mãe de Chapeuzinho fez docinhos deliciosos para a vovozinha.
- Chapeuzinho encontrou um lobo na mata.
- Lobo mau escondeu a vovozinha no armário.
- O lobo mau enganou chapeuzinho passando-se pela vovozinha.
- O lenhador salvou a vovozinha e a Chapeuzinho do lobo.

Os seguintes exemplos podem ser lidos e discutidos em sala:

REVISTA VEJA

Lula sabia das intenções do lobo.

REVISTA CLÁUDIA

Como chegar à casa da vovozinha sem se deixar enganar pelos lobos no Caminho.

FOLHA DE S. PAULO

Legendada foto: 'Chapeuzinho, à direita, aperta a mão de seu salvador'. Na matéria, box com um zoólogo explicando os hábitos dos lobos e um imenso infográfico mostrando como Chapeuzinho foi devorada e depois salva pelo lenhador.

O ESTADO DE S. PAULO

Lobo que devorou Chapeuzinho seria filiado ao PT.

O GLOBO

Petrobrás apoia ONG do lenhador ligado ao PT que matou um lobo pra salvar menor de idade carente.

ZERO HORA

Avó de Chapeuzinho nasceu no RS.

AGORA

Sangue e tragédia na casa da vovó.

JORNAL SUPER NOTÍCIAS

Lobo mastiga as tripas da chapeuzinho e lenhador destrói tripas do lobo para retirar a garota (foto ao lado da barriga do lobo com as tripas pra fora).

REVISTA CARAS

(Ensaio fotográfico com Chapeuzinho na semana seguinte)

Na banheira de hidromassagem, Chapeuzinho fala a CARAS: Até ser devorada, eu não dava valor para muitas coisas da vida. Hoje sou outra pessoa.

REVISTA ISTO É

Gravações revelam que lobo foi assessor de político influente.

SUPER INTERESSANTE

Lobo mau! Mito ou verdade?

DISCOVERY CHANNEL

Vamos determinar se é possível uma pessoa ser engolida viva e sobreviver

Professor, para a próxima etapa da aula, leve algumas notícias recentes para a sala de aula e discuta os principais elementos da notícia.

Eles devem responder, para cada notícia:

1. O que ocorreu?
2. Com quem ocorreu?
3. Onde ocorreu?
4. Há outras informações importantes? Quais?
5. Qual o tempo verbal predominante?
6. O texto é curto ou longo?
7. A linguagem é formal ou informal?

Segue um exemplo de notícia que pode ser utilizada na aula:

12/12/2011 13h58 - Atualizado em 12/12/2011 13h59

Piscinão de Ramos será reaberto na quarta-feira após manutenção
Piscinão estará completamente cheio e pronto até sexta-feira (16).
Mas banhistas aproveitaram o sol desta segunda para dar um mergulho.
 Do RJTV

O Piscinão de Ramos, no subúrbio do Rio, será reaberto nesta quarta-feira (14), após passar por uma manutenção de quase dois meses. No entanto, alguns banhistas já aproveitaram o sol desta segunda-feira (12) para dar um mergulho. O piscinão estará completamente cheio até sexta-feira (16). O local terá um palco com uma série de shows para o Reveillon deste ano.

Depois de discutir as respostas dos alunos para cada texto, será a vez deles produzirem uma notícia. Retome a história de Chapeuzinho Vermelho e releia-a. Utilizando os fatos da história, os alunos, divididos em equipes, deverão produzir uma notícia, semelhante às estudadas em sala. Alerta-os para que não se esqueçam das características de uma notícia.

Aula 3:

Reproduza o poema a seguir para os alunos e peça que façam uma leitura silenciosa:

Chapeuzinho Vermelho



<http://blogs.estadao.com.br/estadinho/files/2010/05/chapeu1.jpg>

Chapeuzinho Vermelho,
quando sonha seu sonho,
tem o lobo no meio
e um medo medonho.

Mas também tem vontade
de seguir seu caminho.
E encara a verdade,
modifica o destino.

Se perder a esperança,
ao olhar-se no espelho,
não verá a criança
e desbota o vermelho.

Se não é confiante,
já não come nem sonha.
Tem o lobo distante
e a cara tristonha.

Mas, se grita o vermelho
e o sonho se solta,
tem o lobo no meio
e alimenta a revolta.

Disponível em: <http://www.caca.art.br/visualizar.php?id=313043>

Em seguida, eles devem responder às seguintes questões:

Como a Chapeuzinho do poema pode ser caracterizada?

1. E o lobo?
2. Que medos são atribuídos a Chapeuzinho no poema?
3. Qual o simbolismo da cor vermelha no poema?

Reproduza também o seguinte cordel. Divida os alunos em equipes e peça que cada equipe prepare um trecho do cordel para apresentar.

Um dia sua mãe lhe disse:
 - Chapeuzinho vá deixar
 Um bolo pra sua avó
 Que acabei de confeitar
 Mas tenha muito cuidado
 Pra na mata não entrar.

A menina pega o bolo
 E sai cantando feliz
 A princípio ela fez tudo
 De acordo como a mãe quis
 Mas vendo uma borboleta
 Fez algo que não condiz...

Chapeuzinho corre atrás
 Da borboleta azulada
 E se afasta do caminho
 Da sua rota traçada.
 Com pouco tempo a menina
 Tava na mata fechada.

Nesse momento ela viu
 No meio do matagal
 Um vulto muito assombroso
 Era um lobo colossal
 Porém Chapeuzinho achou
 Ser ele um manso animal.

O lobo fingindo ser
 Criatura bem mansinha
 Aproximou-se dizendo:
 - O que faz aqui sozinha?
 Ela disse: - Vou deixar
 Um bolo pra vovozinha.

O lobo ficou pensando:
 - Bolo eu não vou querer
 Mas você e sua avó
 Vou devorar com prazer
 Pois faz tempo que estou
 Sem nada para comer.

- Como é que você faz
 Para entrar na casa dela?
 A menina diz: - É simples
 Fica a chave na janela
 Pois é pra quando eu ir lá
 Não precisar chamar ela.

Responde o lobo dizendo:
 - Vá pra junto de sua avó
 Porque a casinha dela
 Fica lá num cafundó
 E quem vive assim distante
 Não gosta de ficar só.

Depois disso o lobo pegou
 Um atalho no caminho
 E chegou logo na casa
 Da vovó da Chapeuzinho
 E entrou nela falando
 Como a menina, mansinho.

A vovó acreditou
 Ser da sua neta a voz
 Porém quem entrou no quarto
 Foi o tal lobo feroz
 Que logo engoliu a velha
 Com uma fome muito atroz.

Depois o lobo deitou-se
 Na cama ainda quentinha.
 Pois ouviu que ia chegando

A inocente netinha
 Que gritava do terreiro:
 - Cheguei linda vovozinha!

O lobo estava na cama
 Em um lençol enrolado
 Pra agradar a menina
 Ficou quieto e camuflado
 E foi dizendo bem alto:
 - Filha, estou com resfriado!

Respondeu a Chapeuzinho:
 - A senhora está mudada.
 As orelhas tão compridas
 E a voz embaraçada
 Me diga o porque, vovó?
 Pois já não entendo nada...

Minhas orelhas compridas
 São para melhor te ouvir.
 Venha pra perto de mim
 Porque não posso sair
 E devido estar doente
 Se eu levantar vou cair.

A Chapeuzinho responde
 Já com voz estremecida:
 - Pra que essa boca tão grande
 Com dentes bem guarneçada?
 Me diga por caridade,
 Vozinha da minha vida!

O lobo disse: – Menina
 É para te devorar!
 E engoliu a coitada
 Com pressa e sem mastigar
 Do jeito como ele fez
 Com a vovó dela ao chegar.

Mas o lobo não sabia
 Que um caçador valente
 Andava no seu encalço
 E chegou lá, felizmente
 Bem no exato momento
 Que ele comeu a inocente.

O caçador fere o lobo
 Ali, com um tiro mortal
 E com sua faca abre
 A barriga do animal
 E tira a avó e a menina
 Inda com vida, afinal.

<http://blogs.estadao.com.br/estadinho/cordel-da-chapeu/>

Produza seu próprio poema ou cordel sobre a história de Chapeuzinho. Eles podem modificar a história, dando a ela um tom mais moderno ou mais nordestino

Aula 4:

Para finalizar esta sequência didática, os alunos deverão produzir uma história em quadrinhos com o mesmo tema. Para isso, leve-os à sala de informática e solicite que acessem o link <http://www.monica.com.br/comics/vermelho/pag1.htm>.



<http://liberiasouto.zip.net/images/lobochapeuzinho.jpg>

Após lerem a história, os alunos devem listar as semelhanças e diferenças entre a versão escolhida da história e a versão da turma da Mônica.

Professor, aproveite para conversar com os alunos sobre o que é intertextualidade. Em seguida, os alunos devem retextualizar a história de Chapeuzinho trabalhada nesta sequência didática produzindo uma história em quadrinhos. Para isso, chame a atenção dos alunos na transformação dos discursos em falas (dentro de balões), na caracterização da passagem do tempo e na composição espacial.

Recursos Complementares

- <http://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais/anoticiatumgenerotextualcunhojornalístico.html>
- http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/069.pdf
- <http://textolivres.com.br/livre/19187-generos-textuais-chronica-e-noticia-de-jornal>

Avaliação Esta sequência didática trabalha a produção de textos de diversos gêneros. Avalie os conhecimentos adquiridos por seus alunos a partir das produções escritas, sem deixar de considerar os progressos que ele alcançou, seu empenho nas aulas e a participação nas discussões.

Fonte: Portal do Professor/Espaço Aula/Sugestão de Aula.

Daqui por diante, nomearemos essas aulas como de sugestão de aula 1 (SA1); sugestão de aula 2 (SA2); sugestão de aula 3 (SA3); sugestão de aula 4 (SA4), pela ordem dos nomes das aulas já mencionados. Em algumas dessas sugestões de aula, fizemos um recorte tendo em vista os nossos objetivos. Quanto aos nossos objetivos, importa discorrermos sobre alguns fatores em relação a utilizar esse suporte nas aulas de LP. A partir do Espaço Aula/Sugestões de Aula, buscamos aulas que explorassem o gênero do discurso HQ, objeto de nossa pesquisa.

Levando em consideração que defendemos em nossa prática pedagógica a relação de nossas aulas de LP com o contexto social, essa análise exigiu mais que simplesmente observar uma sequência de ações ou etapas. Ressaltamos, com isso, por exemplo, a contribuição que uma pedagogia de multiletramentos pode oferecer aos nossos alunos, pois várias aulas disponíveis no Portal têm sugestões de atividades que procuram colocar o aluno na situação de protagonista, com propostas que contemplam o cenário das TICs e que valorizam produções advindas do contexto de classes populares. Uma pedagogia dos multiletramentos aproxima a escola da vida, coloca o aluno para construir e atuar sobre seu próprio conhecimento.

Acreditamos que, ao utilizarmos as aulas do Portal do Professor, poderemos possibilitar um trabalho significativo, colaborativo e, principalmente, estaremos divulgando esse suporte a fim de fornecer mais possibilidades ao professor para o ensino de LP. O fato de adotar as aulas

do Portal do Professor não exime ou limita a capacidade de criação do professor, pelo contrário, possibilita a troca, o respeito à voz do outro, para que em consonância de ideias, práticas de ensino da língua possam ser compartilhadas e aperfeiçoadas.

É importante, primeiramente, fazermos uma descrição das três sugestões de aulas escolhidas para serem analisadas; lembramos que em relação à quarta aula, não será apresentada a análise dela, por motivos que já mencionamos.

A SA1, “Histórias em quadrinhos: Estrutura e Humor”, é destinada ao ensino fundamental final e educação de jovens e adultos, 2º ciclo. Está vinculada ao tema língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos e Linguagem escrita: leitura e produção de textos. Ela está dividida em três etapas e tem por objetivo fazer com que o aluno compreenda os elementos básicos da narrativa no que diz respeito à estrutura, reconheça os tipos de balões, legendas e onomatopeias das HQs, que conheçam a utilização das HQs em diversos conteúdos disciplinares. O aluno aprenderá também a recortar a história narrada em quadrinhos e ampliará a capacidade de relacionar texto e ilustração.

A SA2, “Hora de produzir uma história que diverte: A história em quadrinhos”, é dividida em Aula 1/atividades 1,2,3,4; Aula 2/atividades 1,2,3,4; Aula 3; Aula 4; recursos complementares e avaliação. Está vinculada aos seguintes temas: Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos, a fim de explorar os gêneros do discurso e desenvolver a língua escrita.

A autora dessa sugestão de aula tem por objetivo fazer levantamento de características físicas e psicológicas para criação de personagens; fazer levantamento de enredos que possam ser contados por meio de histórias em quadrinhos; criar personagens e enredo para a produção histórica; produzir uma história em quadrinho.

Nas atividades 3 e 4 da SA2, encontramos uma orientação para que alunos construam personagens no programa *Paint* ou outros mais específicos. Essa proposta é relevante, visto que os alunos podem ir se familiarizando com atividades que envolvem as TICs, porém seria apenas um aquecimento, pois o programa *Pixton*, utilizado na nossa proposta, já traz os personagens prontos. Sobre a atividade 4 dessa mesma sugestão de aula, ela nos será muito útil, visto que trabalha com a questão da criação de enredo da história, da criação de um roteiro.

A SA3, “Retextualização: Reescrevendo textos de diversos gêneros”, destinada apenas ao ensino fundamental final, está vinculada ao tema língua oral e escrita: produção de textos orais e escritos e análise linguística: modos de organização dos discursos. A autora apresenta como objetivos fazer com que aluno conheça diferentes gêneros, reconheça os elementos que compõem os gêneros, transforme um gênero em outro, utilizando estratégias de produção de

gêneros, reconheça a importância do conhecimento dos objetivos na escrita dos mesmos. Objetiva explorar, também, os elementos da narrativa e os tipos de discurso. Esta sugestão de aula 3 está dividida em 4 (quatro) aulas: Na aula 1, da SA3, temos a proposta do trabalho com retextualização. É sugerido que os alunos pesquisem sobre a história Chapeuzinho vermelho, utilizando os computadores da sala de informática. Os alunos deverão investigar a origem desse conto e algumas de suas versões. Na aula 2, é sugerido que apresente aos alunos o gênero notícia. Como a proposta é para retextualizar gêneros (do conto para a notícia para uma HQ)⁶⁹, não teria sentido limitar-se a um só gênero, afinal os PCN defendem que o professor de LP deve trabalhar a maior variedade possível de gêneros que estão expostos aos estudantes, no dia a dia, e que são necessários para a atuação social. (BRASIL, 1998), por isso a aula contempla mais de um gênero.

São trabalhadas, nessa aula, as especificidades do gênero notícia. Trata-se de uma aula que atrai o interesse dos alunos, visto que são dados exemplos bem dinâmicos, tais como notícia sobre Chapeuzinho Vermelho sendo veiculada pela Revista Veja, o Globo, Revista Caras, etc.

A aula 3 (da SA3) não será aplicada. Trata-se de uma aula em que é sugerida a reprodução de poemas, porém não está em consonância com nossos objetivos. Essa aula permite o trabalho com a intertextualidade, com a interdiscursividade, com o desvendamento do contexto, com a possibilidade de diálogo com outras obras, além de permitir que mais uma vez os elementos que compõem o gênero HQ sejam explorados.

Na avaliação, é sugerido que os alunos explorem um pouco mais os balões de diferentes tipos e usem diferentes letras. Essa aula será também incorporada a nossa proposta, pois através de uma sequência de atividade, destacam-se as particularidades do gênero HQ e coloca o aluno em contato com outros gêneros.

Tendo em vista nossos objetivos com a análise das sugestões de aulas, consideramos fatores tais como: se as sugestões de aula estavam voltadas para o trabalho com leitura e produção do gênero HQ; se as propostas estavam direcionadas para uma visão da língua como instrumento de ação e interação social; se as metodologias das aulas permitiam um trabalho

⁶⁹ Retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto as relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2003, p. 3-4)

integrado entre leitura, produção e reflexão da língua sob uma perspectiva discursiva e enunciativa. Elaboramos, então, o roteiro, a seguir:

ROTEIRO

Parte 1

- 1) A aula proposta condiz com a modalidade de ensino apresentada?
- 2) Necessita de adaptação para outras séries?
- 3) Aborda o que é necessário para que os objetivos da aula sejam alcançados?
- 4) Priorizam atividades que levam o aluno a refletir?

Parte 2

- 5) Fica evidente a concepção de gênero adotada pelas autoras das aulas?
- 6) É feito levantamento prévio dos conhecimentos do aluno acerca do gênero HQ?
- 7) Fica evidenciado o funcionamento do gênero HQ?
- 8) Fica evidenciada a função sociocomunicativa do gênero?
- 9) Propõe atividades de produção do gênero HQ?
- 10) Considera os diferentes modos de significar/ trabalha em consonância o verbal e não verbal?
- 11) Utiliza as TICs (multiletramentos)?
- 12) São trabalhadas as especificidades do gênero HQ?

Para a análise e organização dos resultados, usamos os seguintes parâmetros: Sim; Não; Em parte; com relação às perguntas 1 a 4. Separamos em outra parte, aspectos referentes à multimodalidade, aos multiletramentos e uso das TICs e ao gênero HQ, perguntas de 5 a 12. Os parâmetros utilizados nessa última parte foram: contemplam muito; contemplam em parte; não contemplam.

Apresentamos a nossa percepção acerca das três aulas analisadas, em uma tabela, de forma a favorecer a visualização, para, depois, apresentarmos uma discussão:

Tabela 3 - Análise das SA - Parte 1

ROTEIRO	SIM	NÃO	EM PARTE
1. Aula condiz com a modalidade de ensino	SA1 SA3		SA2
2. Necessita de adaptação para outras séries	SA2	SA1 SA3	
3. Abordagem do que é necessário para que os objetivos sejam alcançados	SA1 SA2 SA3		
4. Exploração de atividades que levam o aluno a refletir	SA1 SA2 SA3		

Fonte: A autora.

Em relação se a sugestão de aula condiz com a modalidade de ensino, SA1 e SA3 condizem. A SA2 condiz com a modalidade de ensino, em parte. A SA2 é apresentada para trabalhar tanto com o ensino fundamental inicial quanto com o ensino fundamental final, porém, respondendo ao nosso questionamento se necessita de adaptação para outras séries, acreditamos que para ser trabalhada com uma turma de 9º ano, em que os alunos já estão bem mais maduros, deve ser adaptada, ou feito alguns recortes. Assim, apenas a SA2 necessita ser adaptada para outras séries.

Vale ressaltar que a atividade 2, da SA2, atrai bastante a atenção dos alunos, pois é sugerida uma pesquisa na internet sobre os personagens das HQs que eles conhecem. O interessante que é sugerido um questionário para direcionar a pesquisa do aluno e apresentado roteiro de análises de características de personagens.

Devido a nossa experiência em sala de aula, com ensino fundamental final, essa atividade 2 também está mais direcionada para um público infantil. Talvez esse seja um dos motivos de a autora ter colocado que a aula é destinada às duas modalidades de ensino.

O ideal é que essas atividades aparecessem separadas dentro da aula, por exemplo, Atividade 1 destinada ao ensino fundamental inicial e Atividade 2 destinada ao ensino fundamental final, embora cabe também, ao professor, saber escolher o que melhor adéqua aos seus planejamentos e embora a autora deixe isso claro, em alguns momentos, tal como podemos comprovar com o seguinte trecho:

“[...] o professor fará com os alunos um levantamento das personagens das HQs que eles conhecem, evidenciando suas características físicas e psicológicas (dentro do nível de ensino - fundamental inicial).”

Consideramos que ao analisarmos se foi feita uma abordagem do que é necessário para que os objetivos sejam alcançados, estaremos validando se realmente nossa escolha foi acertada ao selecionar essas aulas para somarem a nossa proposta. Todas as sugestões de aula estão coerentes ao que tange os objetivos⁷⁰ e as estratégias apresentadas, como podemos observar nestes trechos: SA1: “Objetivo: Ampliar a capacidade de relacionar texto e ilustração. Estratégia: Destaque que uma narração é feita por meio da linguagem verbal e não-verbal explicitada em diferentes quadrinhos.” SA2: Objetivo: Criar personagens e enredo para produção de histórias. Estratégia: “[...] Feito isso, o professor fará com os alunos um levantamento das personagens das HQs que eles conhecem [...] Depois de buscar por

⁷⁰ Apontamos só um objetivo de cada aula, para não estender muito a análise. Porém, todos os objetivos são contemplados nas atividades propostas.

personagens conhecidos das HQs, os alunos elaborarão seus próprios personagens. [...] Criados os personagens, os alunos serão incitados a pensar em um enredo para a história”. SA3: Objetivo: Conhecer diversos gêneros textuais. Estratégias: “Esta sequência didática visa trabalhar um mesmo conteúdo em diversos gêneros.”

O último fator considerado nessa primeira parte da análise é se são propostas atividades que levam o aluno a refletir: Vários questionamentos podem ser lançados aos alunos a fim de refletirem, tais como: “Por que o texto recebe o nome de histórias em quadrinhos? [...] O que causa humor nas histórias em quadrinhos?” (SA1); Os alunos serão incitados a pensar em um enredo.” (SA2): “Que estratégias são utilizadas para chamar a atenção do leitor do jornal?” (SA3). Acreditamos que toda atividade deva levar o aluno a refletir, porém, o que queremos destacar é se há uma “provocação” para que isso aconteça.

Levando em consideração a relevância do estudo de gêneros, da pedagogia dos Multiletramentos e a Multimodalidade, apresentamos em um quadro separado, a contemplação desses fatores. Objetivamos separar, para não limitarmos a afirmar ou negar, mas apresentarmos a intensidade em que esses fatores são explorados.

Tabela 4 - Análise das SA – Parte 2

ROTEIRO	CONTEMPLA MUITO	CONTEMPLA EM PARTE	NÃO CONTEMPLA
5. Evidencia a concepção de gênero adotada		SA3	SA1 SA2
6. Faz levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca do gênero	SA 1 SA2		SA3
7. Destaca o funcionamento do gênero	SA 1 SA 2		SA3
8. Evidencia da função sociocomunicativa do gênero HQ.	SA1 SA2 SA3		
9. Apresenta atividades de produção do gênero HQ	SA2 SA3		SA1
10. Explora a Multimodalidade (diferentes modos de significar)	SA1 SA2	SA3	
11. Contempla as TICs (envolvendo ou não os multiletramentos)	*SA1 * Contempla os multiletramentos/trabalha mais com diferentes modos semióticos. *SA2 *Contempla os multiletramentos/Envolve mais as TICS. * SA3 *Contempla os multiletramentos/uso das Tics e trabalha com diferentes modos semióticos.		
12. Especificidades do gênero HQ			SA1 SA2 SA3

Fonte: A autora.

Não encontramos evidências suficientes para sustentar nossas suspeitas sobre qual teoria as autoras estão filiadas, qual concepção de gênero adotam. A SA1 trabalha muito com significados, com o uso do verbal e não-verbal, poderíamos até entender que seria uma concepção sociossemiótica, porém, o que estamos questionando não é o que poderia ser, o que pensamos acerca de qual filiação teria mais ligação com a proposta, mas se as autoras evidenciam isso, em que bases teóricas estão ancoradas para elaborar suas atividades.

Na SA2 encontramos pequenas pistas de que se trata de uma abordagem sociodiscursiva, porém, parece-nos que esta aula foi elaborada a partir de uma outra aula, e que, talvez, na aula da qual a SA2 surgiu, encontraríamos evidências mais concretas.

A SA3 evidencia, de forma tímida, uma concepção do gênero como ferramenta, ou seja, como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade, o que nos leva a inferir que seria uma abordagem sociodiscursiva interacionista, tal como podemos verificar nesses enunciados: “Conhecer os diferentes gêneros textuais”; “Essa sequência didática visa a trabalhar um mesmo conteúdo[...]”.

Por assim ser, não consideramos que fica evidenciado a concepção de gênero adotada, principalmente, de SA1 e SA2.

Em relação ao item, se faz levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, fizemos a leitura de que todas as sugestões de aula contemplam: “conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: as atividades foram elaboradas para alunos do 6º ano com habilidade de leitura e escrita e que conheçam os personagens da Turma da Mônica.” (SA1); “conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: os alunos terão que conhecer o gênero histórias em quadrinhos[...]”.

Na SA3, não fica evidenciado se as atividades propostas levaram em consideração o conhecimento prévio do aluno, tanto que a primeira atividade constituiu em um momento de pesquisa sobre chapeuzinho vermelho, não foi evidenciado um momento de discussão sobre o que o aluno já tinha de conhecimento acerca dos gêneros a serem trabalhados: “Para começar, leve os alunos ao laboratório para pesquisarem sobre a história da Chapeuzinho Vermelho.” (SA3).

Quanto ao funcionamento do gênero, notamos que as três sugestões de aulas trabalham com a intenção de mostrar como funciona o gênero no sentido de envolver seus leitores. Para isso, SA1, é sugerida uma apresentação em um *data show* para que os alunos percebam o que é o gênero e entendemos que com essa aula somada às outras, eles consigam perceber o funcionamento do gênero; Na SA2, nas estratégias, são propostas atividades em duplas, roteiro

de estudo para que ao mesmo tempo os alunos percebam a constituição e o funcionamento do gênero HQ. E na SA3, como são trabalhados mais de um gênero (notícia, conto, HQ), notamos em atividades dessa aula, que há uma preocupação maior com o funcionamento de um dos gêneros trabalhados, a notícia, conforme podemos observar: “para que serve uma notícia?”

Notamos que todas as sugestões de aulas analisadas evidenciam a função sociocomunicativa do gênero HQ, levando o aluno a entender que se trata de uma arte que conjuga o verbal e o não verbal com o objetivo de narrar histórias dos mais variados temas: “As histórias em quadrinhos são incorporadas no cotidiano das crianças como objeto de lazer, desenvolvendo sua capacidade de leitura. Porém, também podem ser gradativamente exploradas nas aulas de Português, Artes, Geografia e História como um gênero integrante na proposta curricular da escola.” (SA1). “Se um aluno conseguiu produzir uma HQ, ele compreendeu o gênero [...]” (SA2) [...] “Um texto pode ser escrito de diversas maneiras, dependendo dos objetivos da comunicação”. (SA3).

SA2 e SA3 trabalham com produção de HQ: “Chegou a hora de o aluno juntar tudo o que produziu e fazer uma primeira versão da HQ. Ele terá a oportunidade de corrigir problemas e adequar a história [...] nesses endereços o aluno encontrará sugestões de como criar uma HQ”. (SA2); “Em seguida, os alunos deverão retextualizar a história da Chapeuzinho trabalhada nesta sequência didática produzindo uma história em quadrinhos.” (SA3). A SA1 não propõe a produção de HQ, trabalha apenas com discussões orais em que o aluno reconta a história trabalhada.

Em relação à multimodalidade, a SA1 trabalha muito com a questão do verbal e não verbal, inclusive é sugerido que isso fique explicitado ao aluno, ao falar da narrativa que utiliza uma sequência temporal que está condicionada à interpretação dos dois modos semióticos, tanto que a passagem de tempo pode ser analisada além do verbal, pela imagem, visualizando o espaçamento entre os quadrados. A autora não esclarece dessa forma, mas destaca que os dois modos favorecem o entendimento da passagem de tempo de um quadrinho para outro quadrinho dentro de uma história.

Na SA1, encontramos: “Destaque que uma narração é feita por meio de uma linguagem verbal e não verbal explicitada em diferentes quadrinhos. As falas são introduzidas por meio de balões e estas, juntas às imagens, refletem os sentimentos dos personagens e quem são eles.” Em outra HQ apresentada nesta sugestão de aula, a autora apresenta questionamentos sobre o tipo de linguagem utilizada, trabalha com a onomatopeia, com o tipo de pontuação predominante, ponto de exclamação, nas onomatopeias, explora também a escrita nos balões, com preferência para o maiúsculo, explora a legenda etc.

E na SA2, podemos comprovar também que é objetivado trabalhar com diferentes modos semióticos: “conhecer as onomatopeias e o que os diversos tipos de balões podem significar nas HQs”; relacionar linguagem verbal com o não verbal.”

Consideramos que todas as aulas consideram os diferentes modos de significar, mas a SA3 poderia ter explorado mais, mesmo porque trata-se de uma atividade de retextualização em que se deve levar em conta tanto o verbal quanto o não verbal, ao transformar um gênero em outro.

Notamos que o Portal do Professor favorece trabalhar com o cenário dos multiletramentos e da multimodalidade, pois ainda nos deparamos com muitas aulas pautadas em uma gramática prescritiva e normativa, faltam atividades que proporcione explorar propriedades discursivas e enunciativas da língua e que coloquem o aluno na posição de protagonista. Por isso, mais uma vez justificamos que esse suporte pode auxiliar o professor em práticas diferenciadas do ensino da língua.

Nem todas as aulas contemplam as TICs, mas contemplam os multiletramentos, que pode ou não envolver as TICs. A aula mais direcionada para o uso das TICs, é a SA2, que propõe produção de HQ digital, propõe visualização de vídeos, entre outros.

Quanto às especificidades do gênero, importa esclarecer o que defende Bakhtin (2003[1979]) que é preciso considerar os gêneros nas suas especificidades: Conteúdo temático, estilo e construção composicional e que essas três especificidades estão indissolúvelmente ligadas no todo do enunciado. Na SA1, é apresentada uma HQ e são feitos questionamentos ao aluno, tais como: “O que o texto conta? (Tema)”. Na SA2, a autora sugere, já no início, que seja trabalhada a constituição do gênero, para isso dá uma sugestão de aula: “O que é histórias em quadrinhos”, é sugerido, também, um vídeo como criar uma HQ. Na SA3, notamos que a autora explora mais as especificidades do gênero notícia do que do conto e da HQ: “qual o tempo verbal predominante? (Estilo) o texto é curto ou longo?” (Construção composicional), etc. Talvez, quando os alunos fizerem a retextualização do gênero, o professor possa explorar a questão do acabamento (construção composicional). Como afirmam Rojo e Barbosa (2015) até um “e foram felizes para sempre” marca a fronteira do enunciado, dando a palavra ao outro.

De qualquer maneira, nenhuma aula fica evidenciado com clareza como esses elementos são trabalhados. Defendemos, que isso não inviabiliza o professor utilizar essas atividades e explorar esses elementos ou organizar essas atividades de forma que fiquem mais claras questões relacionadas ao ensino de gêneros.

Destacamos que, em relação aos personagens e ações no que se refere às HQs, embora, na proposta seja mais explorada sob o viés da GDV, será possível fazer a ligação com as

propostas dessas três sugestões de aulas que contemplam nosso objetivo maior que é o reconhecimento do gênero em suas especificidades a fim de favorecer sua leitura e produção.

Salientamos que encontramos alguns fatores negativos nessas aulas, mas isso não as desqualifica de maneira alguma. Apresentamos nossa interpretação acerca do que consideramos como negativo, nessas três sugestões de aulas:

Na SA1, a autora enfatiza que o aluno poderá conhecer a utilização das HQs em diversos conteúdos disciplinares. Portanto, enquanto leitores, esperamos uma sugestão de atividade para que isso seja concretizado, visto que tal informação encontra-se na introdução da aula, como objetivos desta aula. E a única menção que a autora faz em relação ao que “promete” em sua aula sobre esse trabalho interdisciplinar é: “Professor, as histórias em quadrinhos são incorporadas no cotidiano das crianças como objeto de lazer, desenvolvendo sua capacidade de leitura. Porém, também podem ser gradativamente exploradas nas aulas de Português, Artes, Geografia e História como um gênero integrante na Proposta Curricular da escola.”

A autora poderia ter sugerido o trabalho com temas transversais, através dos quadrinhos, poderia ter direcionado para alguma atividade que comprovasse sua afirmação de que é um gênero que pode ser trabalho envolvendo os mais diversos componentes curriculares. Obviamente, sabemos que os gêneros oferecem essa possibilidade, mas é preciso considerar os diversos leitores e apresentarmos dados, marcas, evidências que comprovem nossas afirmações.

Na SA2, encontramos um direcionamento para que seja utilizado o *site* Máquina de quadrinhos para elaborarem HQs, mas isso não será mais possível, pois ele foi desativado no início do ano de 2015, tal fato, portanto, requer apenas uma atualização da aula no Portal do Professor, porém, consideramos a aula relevante, e não utilizaríamos esse site, mesmo que estivesse ativo, pois o programa escolhido para as HQs digitais foi o *Pixton*, pelos motivos que já mencionamos, outrora.

Na SA3, percebemos um equívoco da autora, ao confundir o termo retextualização com reescrita. No momento de apresentar a atividade de retextualização, é solicitada uma atividade de reescrita, pois sabemos que embora alguns autores tratem esses dois termos como equivalentes, Marcushi (2001, p. 48) defende que “a reescrita ou refacção ocorre do texto escrito para o escrito e no processo de retextualização há uma mudança de modalidade”. E isso ocorre, quando, por exemplo, peço para o aluno passar de uma notícia da TV para uma HQ. Ademais, é apresentado um conto configurado apenas no verbal que será retextualizado para uma HQ, em que envolverá outra modalidade semiótica, tais quais as imagens, portanto, afirmamos que houve realmente um equívoco por parte da autora. A autora trabalha com notícia, conto e HQ, e trata em alguns momentos como um processo de reescrita, e em outros,

como retextualização; fato ocorrido já desde o título da aula: “Retextualização: Reescrevendo textos de diversos gêneros.”

É preciso ter cuidado com a definição desses dois termos; não fica explicitado qual realmente foi a intencionalidade, se apenas reescrever para um outro gênero, ou gerar um novo gênero com outros propósitos comunicativos, conforme podemos perceber no seguinte enunciado “Para finalizar esta sequência didática, os alunos deverão produzir uma história em quadrinhos com o mesmo tema.” Acreditamos que a autora poderia elucidar se os objetivos eram apenas transformar em outros gêneros, ou se outros temas poderiam permear o tema principal abordado, o que consideramos que seria muito mais relevante.

Intentamos apresentar uma proposta que utilize recursos e suportes que por muitas vezes não são valorizados e que podem somar com nossas atividades de ensino de LP, a fim de contribuir em um aprendizado significativo aos nossos alunos. A pedagogia dos multiletramentos privilegia tal contexto, de utilizar as TICs, de valorizar as diversas produções, de ver a sala de aula como pluralista.

6.3 . Apresentação da proposta

Para uma melhor organização da nossa proposta, dividimo-la em blocos. Acreditamos que, com essa formatação, seja possível perceber uma abordagem sequencial e gradativa do que será abordado. O objeto da nossa proposta é o gênero do discurso HQ.

Vários gêneros despertam o interesse dos aprendizes, principalmente, aqueles que envolvem imagens, como é o caso das HQs. Os gêneros dos quadrinhos, dentre eles, as HQs, estão cada vez mais presentes na esfera escolar e têm lançado, aos professores, novos desafios. O livro didático, por exemplo, dos mais diversos componentes curriculares, é um dos suportes em que aparecem, com frequência, esses gêneros.

Ademais, os PCN propõem que o ensino da língua materna seja intermediado pela exploração dos gêneros do discurso. Por assim ser, é que pensamos nessa proposta de leitura e produção de HQ, em que intentamos contribuir para práticas pedagógicas diferenciadas dos moldes tradicionais. Lembramos que, para isso, nossos objetivos são: a) contribuir para práticas de multiletramentos na escola, por meio do desenvolvimento de uma proposta de produção de HQs impressas e digitais nas aulas de LP; b) propiciar aos alunos a possibilidade de leitura e de produção do gênero multimodal HQ; c) explorar os recursos linguístico-discursivos utilizados nas HQ; d) possibilitar ao aluno o acesso aos diferentes gêneros que circulam na sociedade; e) criar situações em que os alunos tenham a oportunidade de refletir

sobre suas produções textuais, possam ler, reler, inferir, observando as características do gênero trabalhado, o efeito das condições de produção do discurso na construção das HQ e de seus sentidos; f) contemplar temas transversais, tais como ética, educação inclusiva, entre outros, em um trabalho interdisciplinar de leitura e de produção de HQ; g) analisar e utilizar sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor, voltadas para o gênero HQ, para o ensino fundamental final; h) despertar no aluno o prazer pela aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ressaltamos que as HQs configuram-se como um gênero multimodal, ou seja, trazem além do verbal, imagens, disposição gráfica, cores, e outros elementos que tornam esse gênero atrativo. As publicações desse gênero circulam com uma significativa tiragem, chegando a milhões de exemplares. Pensando dessa forma, criamos esta proposta de produção de HQs impressas e digitais, favorecendo a aprendizagem de LP. Levamos em consideração que no contexto atual, século XXI, as HQs se constituem em um gênero muito apreciado pelos alunos. Assim, escolhemos trabalhar com exemplares da Turma da Mônica (incluindo exemplares da Turma da Mônica Jovem) da Marvel, por eles gostarem muito e pela facilidade de acesso às histórias, tanto em versão impressa quanto em versão digital, disponibilizadas em *sites*, tais como, Turma da Mônica (no endereço <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>) e *Marvel on line*.

No *site* da Turma da Mônica, encontramos, além de HQs, tiras. O atrativo maior desse *site* é que ele oferece exemplares com temáticas diversas, tais como páscoa, inclusão social, estatuto da criança e do adolescente, entre outros, proporcionando, com isso, um trabalho que envolva os temas transversais. Segue um exemplo:

Figura 43 - *Site* da turma da Mônica



Fonte: Turma da Mônica *On line*.

Para a proposta aqui apresentada, escolhemos trabalhar com o exemplar: Saiba Mais: Inclusão Social. Mas esta escolha fica a critério do professor. A motivação em escolher essa temática foi pelo fato de alguns alunos com necessidades especiais das escolas participantes estarem enfrentando problemas de socialização com os demais colegas.

A fim de contribuir para uma educação pluralista, que prepare o aluno para diversas situações da vida, optamos, pautando em uma pedagogia de multiletramentos, trabalhar com este exemplar.

É importante ressaltar que esta proposta de ensino do gênero HQ está ancorada em uma perspectiva sociodiscursiva. Recorremos a Bakhtin (2003[1979], p. 364) que defende que “os gêneros têm um significado particularmente importante. Ao longo dos séculos de sua vida, os gêneros acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo.”

Bakhtin (2003[1979]) defende que todo gênero pressupõe uma esfera social como seu princípio organizador. São essas esferas, segundo o teórico, que estabilizam os enunciados que nela circulam, determinando o que chamamos de gênero do discurso.

Assim, entendemos os gêneros como modelos relativamente estáveis, que, além de determinarem nosso modo de escrever e de dizer, refletem as condições e finalidades específicas de cada esfera. Para tanto, é preciso considerar os gêneros nas suas especificidades: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esse filósofo russo afirma que essas três especificidades estão indissolúvelmente ligadas no todo do enunciado. E isso procuramos contemplar, na proposta apresentada.

Sobre o tema, Volochinov e Bakhtin (1981, p.133, grifo nosso) afirmam que: “O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Em relação ao estilo, Bakhtin (2003[1979]) o apresenta como as seleções linguísticas que fazemos para externar o que pretendemos dizer, ou seja, seleções operadas nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. E acrescentaríamos também escolhas de cores, figuras, imagens, levando em consideração a existência de gêneros orais e escritos e de multimodais.

A construção composicional representa “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc.” Bakhtin (2003[1979], p.266). Por assim ser, entendemos a construção como a maneira de dizer o dizível (conteúdo temático) no contexto da seleção dos recursos fraseológicos e lexicogramaticais da língua (estilo).

Enfim, acreditamos, seguindo os preceitos de Bakhtin, que o ensino dos diversos gêneros que circulam socialmente, além de ampliar a nossa competência linguística e discursiva, nos oferece a possibilidade de participação social, fazendo uso da língua.

Além desse escopo teórico, a proposta segue os preceitos da pedagogia dos multiletramentos. Buscamos contemplar também aspectos referentes à multimodalidade. Lembramos que as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) ampliam as possibilidades de acesso aos diversos gêneros que circulam em diferentes esferas e a inserção de vários modos semióticos a esses gêneros têm modificado os modos de leitura e escrita no contexto atual, séc. XXI.

Nesse contexto, podemos destacar o surgimento de novos gêneros do discurso como *tweets*, *posts*, *chats*, entre outros. Esses gêneros aparecem conjugando o digital com o impresso, convocando a necessidade de um letramento que não fosse mais só o da letra. Entendemos, concordando com autores como Rojo (2012), que com todas essas transformações é o momento de falarmos em multiletramentos. Rojo (2012, p. 8) defende que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação (‘novos letramentos’)”.

A autora afirma também que o multiletramento “caracteriza-se como um trabalho que parte de culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. Rojo (2012) busca mostrar que esse tipo de pedagogia envolve agência de discursos que são capazes de ampliar o repertório cultural, que segue em direção de outros letramentos considerados como valorizados ou desvalorizados. Compreendemos que, na nossa proposta, trazemos um espaço para que sejam exploradas práticas de multiletramentos.

Para contemplar a multimodalidade, na nossa proposta, apoiamos-nos na Gramática do *Design* Visual que se baseia nas metafunções da LSF (Halliday, 1994) e apresentamos atividades em que o foco recai no significado representacional (processo narrativo, processo de ação, processo de fala e mental), processo conceitual (processo classificacional); no significado composicional (valor da informação, dado/novo, real/ideal, centro, saliência); no significado interacional (olhar, distância social e ponto de vista); trabalhamos com as cores, também, na nossa proposta.

Intentamos, embora seja uma teoria considerada complexa para ser trabalhada por não ter tradução para a língua portuguesa e por não ser muito conhecida pelos professores, proporcionar um estudo significativo das imagens que em consonância com o verbal são responsáveis pela construção de sentido de um texto.

Entendemos que não devemos tratar os signos visuais como mera ilustração e acreditamos que o professor de LP deve apropriar-se das teorias relevantes para a abordagem dos gêneros multimodais e levantar questões que contemplem além do linguístico, o cultural, o histórico e o social.

Nas práticas sociais contemporâneas, os aprendizes estão cada vez mais sendo expostos à leitura de gêneros diversos e estes gêneros misturam escrita com imagens, com sons, etc. Apesar das imagens aparecerem em vários contextos, na vida dos estudantes, o seu trabalho em sala de aula ainda é insuficiente, por isso, enfatizamos que nosso interesse em trabalhar com HQs, gênero formado por imagens e verbal, está relacionado com o que afirmam Kress e van Leeuwen (2006[1996], p. 20):

Temos um interesse particular no lugar do visual na vida das crianças, e nós esperamos mostrar que as crianças muito cedo e com muito pouca ajuda (apesar de todo o incentivo), desenvolvem uma capacidade surpreendente de usar elementos do visual (na gramática) - uma habilidade que, pensamos, deve ser entendida melhor e desenvolvida ainda mais, ao invés de ser cortado prematuramente como acontece, muitas vezes; e é uma habilidade que também deve estar disponível para adultos⁷¹

Assim, elaborar uma proposta pedagógica, que envolva o trabalho com diferentes modos semióticos, dentre eles, as imagens, requer uma organização sistemática que leve em conta aspectos da multimodalidade, ou seja, um ensino que valorize não somente o código linguístico, mas que considere os diferentes modos de significar.

Por isso, elaboramos atividades envolvendo o gênero HQ e acreditamos que o trabalho com esse gênero contempla esses anseios do contexto contemporâneo, que são levar o aprendiz a compreender os diversos modos e apresentar isto de forma significativa em sala de aula.

Acreditamos que uma proposta tal qual defendemos necessita não só de escolhas teóricas adequadas, como de suportes diferenciados para que o trabalho do professor seja mais organizado.

⁷¹ Minha tradução de: “We have a particular interest in the place of the visual in the lives of children, and we hope to show that children very early on, and with very little help (despite all the encouragement), develop a surprising ability to use elements of the visual ‘grammar’ – an ability which, we feel, should be understood better and developed further, rather than being cut off prematurely as is, too often, the case at present; and an ability that should also be available to adults”.(KRESS;VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 20).

Assim, da mesma forma que utilizamos o livro didático em sala de aula, pensamos em um suporte que fosse diferente dos suportes que estamos acostumados na rotina de sala de aula e que pudesse auxiliar o professor a percorrer o caminho para o ensino do gênero HQ, com a oferta de atividades atrativas ao aluno.

E acreditamos que o Portal possibilita isso, pois:

Com o aumento contínuo da disponibilidade de ferramentas para conectar professores e alunos por todo o mundo, através de ambientes de colaboração *on line*, das ferramentas de redes sociais etc, o desafio é desenvolver estratégias de aulas e de avaliação que desenvolvam competências para as novas formas de comunicação, tais como vídeos, blogs e imagens. (BRASILIA: PORTAL DO PROFESSOR, s/d).

Consideramos o Portal do Professor uma iniciativa que pode auxiliar o professor, visto que é uma ferramenta que não limita o poder de criação do profissional, pelo contrário, é possível utilizar aulas do Portal e fazer junção com outras atividades elaboradas pelo Professor, a fim de ter um planejamento que contemple os objetivos do ensino de determinado conteúdo.

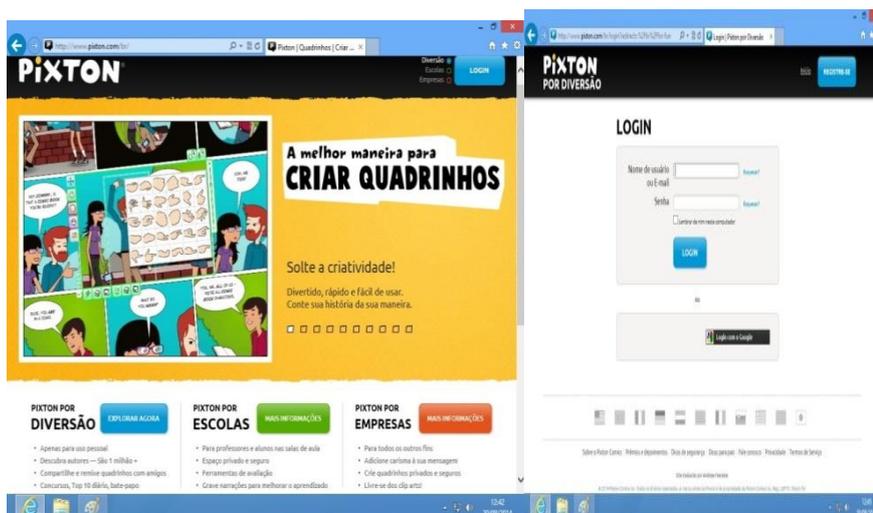
Além dessas escolhas, utilizamos o Programa *Pixton*, com licença adquirida por nós. A escolha do programa deu-se pelo fato de ter uma interface mais completa do que outros programas analisados, funcionando em qualquer idioma, limitação encontrada em vários programas.

É importante explicarmos o funcionamento do referido Programa. Ele possui três opções de acesso, sendo elas: *Pixton* para diversão, *Pixton* para empresas e *Pixton* escolas. A primeira opção, *Pixton* para diversão, é gratuita, para as outras opções é preciso fazer uma assinatura e efetuar o pagamento para que se tenha uma plataforma com mais possibilidades de exploração.

Como também temos como objetivo trabalhar a multimodalidade, o programa permite a produção de quadrinhos envolvendo dos elementos semióticos verbais e não verbais.

Partindo da possibilidade de manipular os cenários, personagens, de modificar expressões faciais, movimentos, podemos oferecer aos alunos uma possibilidade de trabalhar a imagem como um modo semiótico nos discursos multimodais, fazendo com que percebam que, como a linguagem oral e escrita, as imagens desempenham um papel fundamental no discurso. A seguir, demonstramos as possibilidades desse programa:

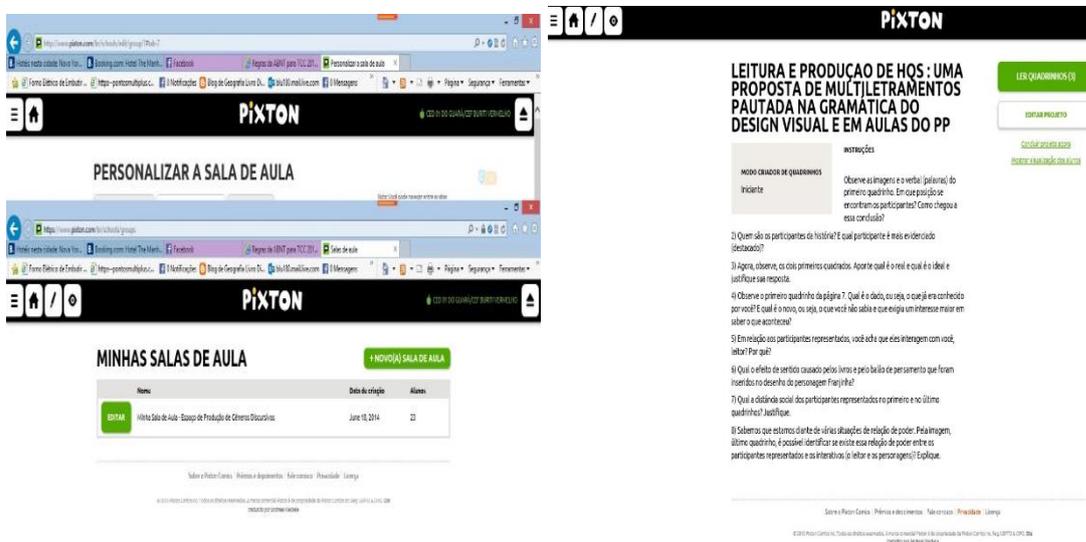
Figura 44 - O programa Pixton



Fonte: < <http://www.pixton.com/br/>>.

Primeiro, escolhemos a opção, que no caso desse trabalho, foi Pixton por escolas, com a licença adquirida pela pesquisadora, em que é pago determinado valor por aluno. Liberado o acesso, basta apenas logar e explorar as possibilidades.

Figura 45 - Personalização da sala de aula e inserção de projetos



Fonte: < <http://www.pixton.com/br/>>.

O programa permite a criação de muitos projetos, não está limitado à inserção apenas de um Projeto. O projeto pode ser editado a qualquer momento pelo usuário que possui a licença. A sala de aula pode ser personalizada. Nomeamos essa sala de aula virtual como Minha sala de aula: espaço de produção de gêneros do discurso.

Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor

- Público - alvo: Alunos do 9° ano. (Pode ser adaptada para outra série).
- Quantidade de aulas: 15 (quinze)⁷² aulas.
- Quantidade de blocos: 06 (seis) blocos

BLOCO 1 - Introduzindo a proposta

Esse bloco contempla a negociação de uma temática (tema transversal), dos exemplares a serem trabalhados (se turma da Mônica, Marvel, Dc Comics, entre outros), a distribuição dos exemplares impressos, apresentação do histórico das HQs, atividade de reconhecimento do gênero e a construção de um diário de leitura do gênero HQ.

- Quantidade de aulas: 2 (duas) aulas
- Objetivos do bloco 1: a) negociar uma temática e os exemplares a serem trabalhados com os alunos; b) apresentar a eles o recorte da SA4 do Portal do Professor a fim de explorar o contexto histórico das HQs; c) levar os alunos ao reconhecimento do gênero com vistas a diferenciá-lo de outros gêneros dos quadrinhos; d) construir com eles um diário de leitura do gênero HQ de forma a resultar em um material de pesquisa para eles e para outros colegas e de forma a organizar as atividades.

⁷² Distribuímos a proposta em 15 (quinze) aulas, porém, fica a critério do professor, segundo seu planejamento. É importante esclarecer que na escola 1, 15(quinze) aulas não foram suficientes, devido problemas com equipamentos, tais como computadores, na escola 2, deixamos tudo preparado antes do início das aulas, por isso, a proposta pode ser aplicada em 15 aulas. Lembrando que, no Distrito - Federal, contamos com uma disciplina a mais que contempla a aplicação de projetos, a Parte Diversificada (P.D). Portanto, o que não era possível realizar dentro da grade horária de LP, era realizado na aula de P.D.

Primeiro passo

Negociação do exemplar e da temática

Inicialmente, o professor deve negociar com os alunos qual exemplar de HQ será explorado, se turma da Mônica, Marvel, *Dc Comics*, entre outros. Em seguida, deve negociar o tema. Ressaltamos que tal ação é necessária para criarmos uma situação de valorização da opinião do aluno a fim de que se sinta mais atraído para participar das atividades, para que perceba que ele é protagonista do seu próprio ato de aprendizagem.

Distribuição dos exemplares impressos:

Após a negociação da temática, o professor deverá disponibilizar, aos alunos, os exemplares negociados das HQs, seja de forma impressa ou digital. Em relação às HQs impressas, sugerimos que levem os alunos à biblioteca da escola para que peguem emprestado exemplares do acervo que estejam de acordo com a temática escolhida.



PROFESSOR: Sugerimos que os alunos peguem emprestado os exemplares na biblioteca da escola, devido ao fato de muitas bibliotecas possuírem grande quantidade de HQs que acabam não sendo utilizadas e ficam empilhadas nas prateleiras. Isso porque, por muito tempo, as HQs foram desvalorizadas no contexto escolar. Conforme Vergueiro e Ramos, (2009, p.9) “Houve um tempo, não tão distante assim, em que levar revistas em quadrinhos para sala de aula era motivo de repreensão por parte dos professores. Tais publicações eram interpretadas como leitura de lazer [...]”. Porém, vencendo as barreiras, estamos diante de um gênero que traz não somente o estímulo para a leitura e para a escrita como também se constitui em um material produtivo para abordagens diversas. Para as HQs digitais, sugerimos fornecer aos alunos os *sites* para pesquisa de HQs *on line*, de acordo com as escolhas deles.



Atenção!



- ✚ PROFESSOR: É necessário fazer um levantamento prévio dos *sites* que fornecem HQ digital para leitura e impressão, a fim de que se possa oferecer várias sugestões aos alunos e para que seja possível ter em mãos os endereços dos *sites* que os alunos devem pesquisar.

Segundo passo

Histórico das HQs

Para o segundo passo, sugerimos a aplicação do recorte de sugestão de aula do Portal do Professor, a SA4, que aborda o histórico das HQs.



PROFESSOR, esta proposta possui consonância com aulas do Portal do Professor. Utilizamos quatro sugestões de aulas, sobre o gênero HQ. O Portal possui uma infinidade de aulas que exploram esse gênero, ficando a critério do professor, escolher a que considerar mais relevante. Nesta proposta, utilizamos as seguintes sugestões: “Histórias em quadrinhos: Estrutura e Humor”, de Joseli Rezende Thomaz (Universidade Federal do Rio de Janeiro); “Hora de produzir uma história que diverte: A história em quadrinho”, de Walleska Bernardino da Silva (Universidade Federal de Uberlândia); “Retextualização: Reescrevendo textos de diversos gêneros”, de autoria de Karen Alves de Andrade (Universidade Federal de Minas Gerais) e História em quadrinhos para o século XXI, de autoria de Keila Vieira de Lima (Secretaria Estadual de Educação do Paraná).

Para nosso trabalho, utilizamos a seção Espaço Aula/Sugestões de Aula do Portal do Professor. Segue a interface em que estão inseridas essas sugestões de aulas:

Figura 47 - Espaço aula - Portal do Professor

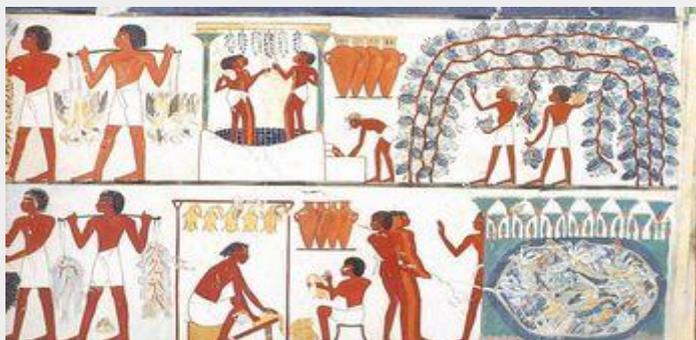


A seguir, apresentamos o recorte da SA4, utilizada nesta proposta:

Figura 48 - Recorte da SA4 do Portal do Professor

Professor, após este início realize uma breve apresentação sobre o histórico da HQ. Caso perceba que há necessidade pode organizar uma pesquisa sobre esse assunto.

Considerando que a história em quadrinhos é uma história contada por meio de uma sucessão de imagens, podemos dizer que surgiu ainda no início da civilização. Basta observarmos os hieróglifos egípcios, ou seja, as artes do Antigo Egito, os desenhos da Via Sacra de Jesus nas igrejas da Idade Média ou ainda a arte em alto relevo nos túmulos dos faraós expressando as dinastias.



A imagem acima revela atividades egípcias como a pesca, a caça, as vindimas, entre outras. Imagem encontrada no túmulo de Nakht, XVIII dinastia, c. 1395 a.C.

Fonte imagem: Grande História Universal, Volume III: O Egito e os Grandes Impérios -

A sugestão é que seja exibida, em um *data show*, essa imagem do histórico das HQs. O professor deve pedir aos alunos que observem a imagem e façam comentários. Depois, solicitar aos alunos que utilizem os computadores para fazerem pesquisas sobre o histórico da HQs.



- ✚ PROFESSOR: É necessário enfatizar, segundo os preceitos de Eisner (1989), que as HQs iniciaram-se nas pinturas rupestres e sofreram modificações ao longo da história, transformando-se por meio de inserções de textos aos desenhos.
- ✚ É importante que fique claro para os alunos que não é só o fato de termos imagens no recorte apresentado que podemos caracterizá-lo como uma HQ. O que torna essa imagem uma possível HQ é a ideia de narrativa que ela transmite, a sequência de ações.

Terceiro passo

Reconhecimento do gênero

No terceiro passo, o professor deverá selecionar exemplares de tiras, charges, cartuns, HQs; tudo isso impresso para que os alunos aprendam a diferenciá-los.

Entendemos ser necessário apresentar uma atividade em que seja possível fazer o reconhecimento do gênero, pois, de acordo com Mendonça (2002), até mesmo os profissionais da área dos quadrinhos possuem dificuldades em diferenciar o gênero HQ de outros gêneros dos quadrinhos, tais como charges, cartuns, tiras.



- ✚ PROFESSOR: Por meio desta atividade, pretende-se levantar os conhecimentos prévios do aluno acerca do gênero. Intentamos, também, que eles evidenciem algum conhecimento adquirido durante a pesquisa sobre o histórico das HQs.

A sugestão é que esta atividade seja desenvolvida com os alunos em grupos, com números de componentes de acordo com a decisão do professor. Depois, que os alunos estiverem organizados em grupos, o professor deve entregar-lhes exemplares de gêneros dos quadrinhos para que possam diferenciar um gênero do outro. Assim, eles poderão discutir com os colegas e avaliar se estão diante do mesmo gênero, ou não, e as razões disso.

Consideramos que esses momentos de trocas entre eles favorecem a participação, pois ao ver um colega se manifestando, trazendo a voz, sentem-se mais encorajados a fazê-lo, também.

Sugerimos no máximo o tempo de 10 (dez) minutos para que discutam. Passado esse momento, solicitar que sentem em círculo, e, com os exemplares em mãos, aponte um a um aos alunos e pergunte a um dos grupos: "que gênero é este?" Quando o grupo responder, pedir que justifiquem suas respostas. O professor deve repetir essa ação com todos os exemplares e com todos os grupos.

Esse tipo de atividade favorece uma certa competição positiva, pois um grupo acaba querendo mostrar ao outro que sabe mais e, acabam, também, participando mais. A partir das respostas dos alunos, o professor deve discutir com eles o porquê de um gênero ser ou não, o que afirmaram. Por exemplo, se confundirem uma tira com uma HQ, o professor poderá introduzir breves noções das características desse gênero. Não é uma aula em que as características serão aprofundadas. Elas serão trabalhadas em outro bloco.

Quarto passo

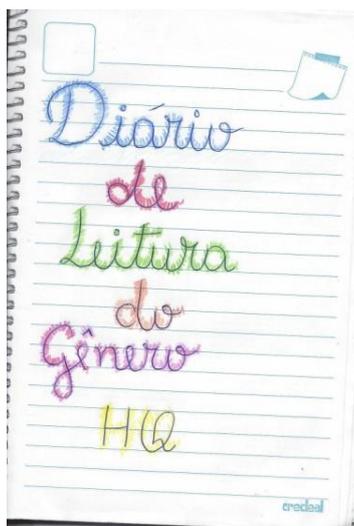
Construção do diário de leitura do gênero HQ

No quarto passo, sugerimos o trabalho com a única atividade escrita deste bloco: o início da construção do que nomeamos como "diário de leitura do gênero HQ". A construção desse diário tem por objetivo organizar as atividades aplicadas e permitir que o aluno se posicione diante delas, visto que o diário consiste também em uma forma de avaliação do que foi proposto, pois o professor dará espaço para tal ação. Por exemplo, quando sugerir que comentem o que acharam de determinada atividade em grupo, ou pedir que se autoavaliem no que tange suas participações. O diário também garante a organização da sequência de atividades; com isso, será possível visualizar o avanço dos alunos em relação ao conhecimento do gênero HQ.

Dessa forma, o professor deve solicitar que, a partir desse momento, registrem nesse caderno (diário) todas as atividades que forem desenvolvidas durante a aplicação da proposta⁷³.

⁷³ O diário de registro do gênero HQ consistiu também em material de coleta de dados.

Figura 49 - Modelo de diário de leitura do gênero HQ



Fonte: diário de aluno da escola 2.

Nesta atividade, o professor deverá entregar imagens, em preto e branco, aos alunos e solicitar que colem na capa do diário para criarem seu diário. O professor deve orientar para que não coloram a capa, pois, em um outro bloco, após ser trabalhada a GDV, eles colorirão, a fim de trabalhar com as cores e a saliência. Essa atividade será explicada no bloco correspondente ao trabalho com a GDV.

BLOCO 2 - Trabalhando os elementos que compõem uma HQ

Este bloco contemplará o trabalho com os elementos que compõem uma HQ por meio da aplicação de recortes de sugestões de aulas do Portal do Professor: SA1 e SA2 e de outras atividades.

- Quantidade de aulas: 2 (duas) aulas
- Objetivos: a) apresentar os elementos que compõem uma HQ; b) analisar esses elementos por meio de recortes de sugestões de aulas do Portal do Professor.

Quinto passo

Apresentação dos elementos que constituem uma HQ

O objetivo principal desta aula é apresentar os elementos que compõem uma HQ. Salientamos que é necessário um trabalho sistemático com esses elementos, pois, a partir daí, é possível entender aspectos relacionados à narrativa, aos efeitos de sentido causados pelas onomatopéias, linhas cinéticas, metáfora visual, cores, entre outros. Além disso, é possível fazer um aquecimento para quando for trabalhado o bloco da GDV, pois este conhecimento é relevante ao explorar os significados selecionados desta gramática. Por exemplo, a saliência (valor composicional) que pode ser evidenciada por meio de linhas cinéticas, por meio do brilho das imagens, pelo tamanho do participante, entre outros. Para essa aula, sugerimos a exposição dos elementos da HQ por meio de *slides*. Os alunos deverão ser encaminhados ao laboratório e orientados que acompanhem os *slides*.

Todos os elementos devem ser explorados por meio de exemplos, a fim de favorecer a compreensão do aluno. O professor deve pedir que os alunos registrem, no diário de leitura do gênero HQ, os elementos trabalhados e que ilustrem ao menos com um exemplo dos que forem apresentados pelo professor. Está transcrito, nos anexos do trabalho, material elaborado com base no recorte da SA1 do Portal e com base na teoria apresentada no capítulo II desta dissertação sobre os elementos da HQs.



Atenção!



✚ PROFESSOR: Todos esses elementos apresentados nos *slides*, e que estão nos anexos deste trabalho, podem ser utilizados em uma HQ impressa ou digital. Porém, esclarecemos que há alguns conceitos relacionados apenas às HQs digitais, tais como barra de rolagem, animação, etc. Esses elementos podem ser trabalhados por meio de slides ou reproduzidos de forma impressa. Seja qual for o meio utilizado para apresentar estes elementos, eles devem ser lidos e explicados para os alunos, os quais devem copiá-los no diário de registro do gênero HQ ou colar a cópia impressa. Ao mostrar cada elemento, ilustre-os, se possível, com exemplos de HQs que os alunos pegaram emprestado na biblioteca ou por meio de HQs digitais disponíveis em diferentes *sites*. Após esse passo, apresentamos, então, o recorte de sugestão de aulas do Portal do Professor associada a atividades elaboradas por nós.

Caso a resolução não esteja boa, a autora da aula sugere o acesso ao site :<<http://www.monica.com.br/hot/criseaeroporto/pag1.htm>>. Esse mesmo *site* é o que sugerimos em várias atividades e de onde foi retirado o exemplar sobre inclusão social para ser trabalhado.

Primeira etapa:

Que nome recebem os textos como este que você acabou de ler?

Leia o título: O que será que o texto conta?

Professor: Selecione alguns alunos para fazerem a leitura do texto.

Explique o título e sua relação com a história.

Em sua opinião, o título é atraente, chamando a atenção do leitor para a leitura do texto? Por quê?

Narrar é o mesmo que contar, relatar por escrito ou oralmente. Com base nisso, podemos dizer que a história em quadrinhos é um texto narrativo?

Por que o texto lido recebe o nome de história em quadrinho?

Quais são os personagens do texto?

Qual é o personagem principal?

Onde se passam os fatos narrados?

O que causa humor na história apresentada?

Qual é o tipo de linguagem que foi utilizada na história?

Identifique os personagens e caracterize-os.

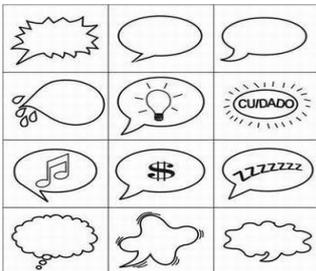
A expressão do rosto e do corpo indica os sentimentos e sensações dos personagens. Identifique os sentimentos e explique a provável causa das expressões?

Professor: as Histórias em Quadrinhos são incorporadas no cotidiano das crianças como objeto de lazer, desenvolvendo sua capacidade de leitura. Porém, também podem ser gradativamente exploradas nas aulas de Português, Artes, Geografia e História como um gênero integrante na Proposta Curricular da escola. Dessa forma, planeje junto aos professores das demais disciplinas a introdução desse gênero nas diversas aulas para que os alunos percebam sua ampla utilização.

Segunda etapa:

Professor: chame a atenção dos alunos para a questão de que a linguagem verbal costuma aparecer nas HQs dentro dos balões, nas legendas e nas onomatopeias. Destaque também que os balões mudam de formato dependendo do que deseja expressar: as falas, os pensamentos ou emoções (surpresa, alegria, raiva, medo etc.) das personagens. Explique-lhes que há vários formatos de balões, os mais comuns são os balões de fala que apresentam todo o contorno em linha contínua, e o balão de pensamento, que apresenta o rabicho em forma de pequenas bolhas, mas ainda tem o balão-grito, que geralmente tem o contorno tremido e traduz irritação, horror.

Professor: apresente o quadro abaixo aos alunos e solicite que eles tentem identificar o que representa cada um deles. Essa tarefa deve ser feita coletivamente com a orientação do professor.



Disponível em: <http://pedagogiccos.blogspot.com/2009/08/baloes-de-fala-historia-em-quadrinhos.html>

Professor: chame a atenção dos alunos para as onomatopeias, nas histórias em quadrinhos esse recurso acrescenta sonoridade às imagens. O sentido das onomatopeias pode depender da situação em que são utilizadas. Além disso, é comum a utilização de duas ou mais onomatopeias para expressar o ruído de um mesmo fenômeno. Veja nos exemplos abaixo:

Disponíveis em: <http://www.google.com.br/images?hl=pt-br&q=onomatopeias&um=1&ie=UT8&source=o>



PROFESSOR: Dada a necessidade de explorar outros elementos que não foram explorados na SA1 do Portal do Professor, acrescentamos algumas questões e todas elas devem ser respondidas no diário de leitura do gênero HQ.

- a) Existe recordatório na história? Justifique sua resposta.
- b) Aponte em qual/quais quadrinho (s), é possível identificar linhas cinéticas. Existe alguma metáfora visual?
- c) Em relação às calhas do último quadrinho, a passagem de tempo foi curta ou longa? Justifique.
- d) Há alguma sangria na história? Se há, em qual quadrado?
- e) Qual o tipo de letreiramento?

O professor deverá corrigir e discutir, com os alunos, esta atividade.

BLOCO 3 - Explorando temas transversais por meio de um exemplar da Turma da Mônica e estudando as especificidades do gênero

Este bloco foi organizado de maneira a contemplar o tema transversal a ser trabalhado, inclusão social, por meio de um exemplar da Turma da Mônica, negociado no bloco 1, com questões de interpretação de texto e outras relacionadas às especificidades do gênero.

- Quantidade de aulas de aulas: 3 (três) aulas
- Objetivos: Explorar temas transversais, trabalhar as especificidades do gênero e apresentar o programa *Pixton*.

Sétimo passo

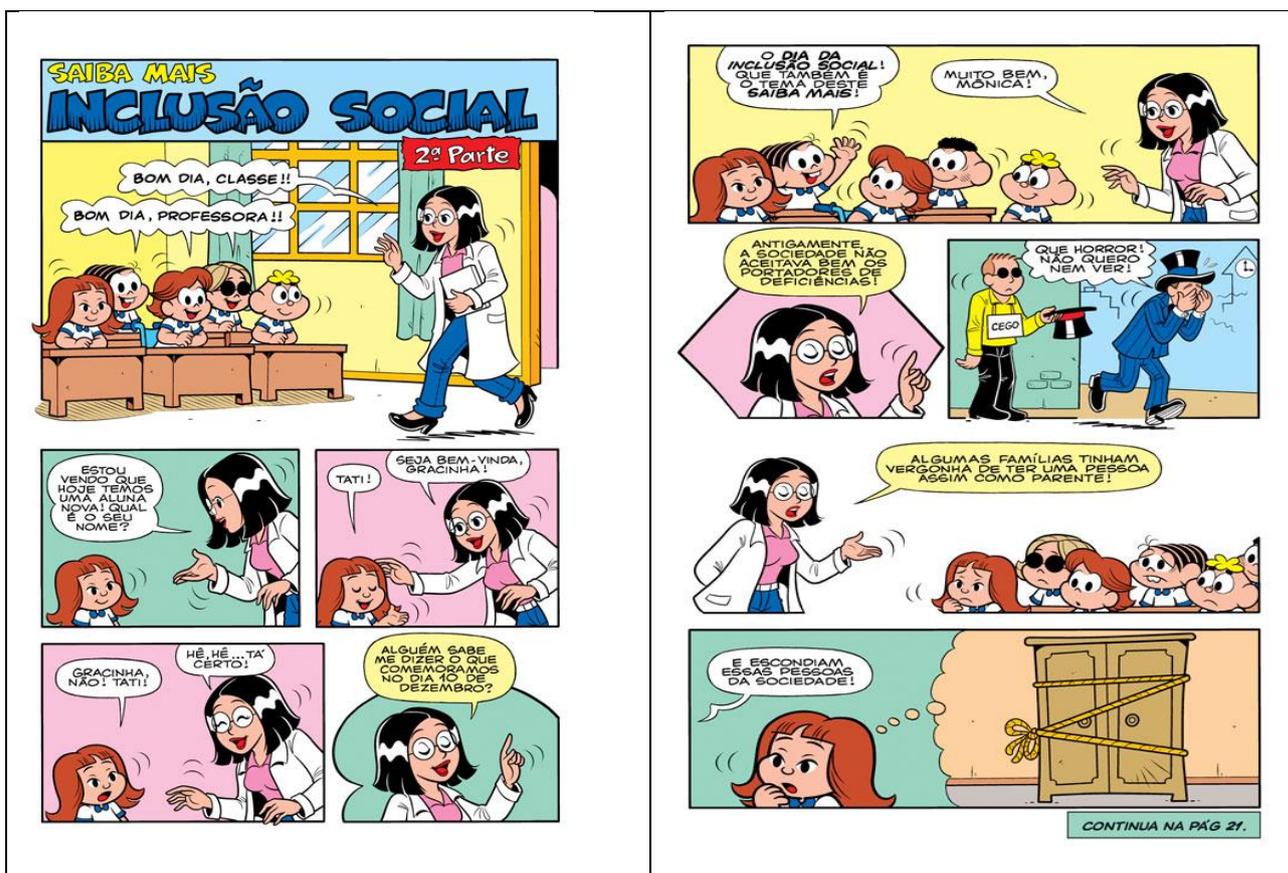
Leitura do exemplar e interpretação

Neste sétimo passo, o professor deverá disponibilizar, aos alunos, o exemplar sobre a inclusão social, caso queira trabalhar com este tema transversal. Caso não queira, pesquisar, no *site* da turma da Mônica, outros temas, ou em outros *sites*, ficando a critério do professor.

Apontamos um endereço eletrônico que dispõe de exemplares, mas o professor pode utilizar outro, caso julgue necessário. Destacamos que neste endereço eletrônico vários temas são trabalhados, permitindo uma abordagem plural dos temas transversais. O endereço é: <<http://turmadamonica.uol.com.br>>. Como o *site* disponibiliza outro gênero dos quadrinhos, como a tira, basta acessar a seção equivalente à HQ.

A seguir, apresentamos a história e algumas questões propostas para discussão do texto:

Figura 50 - Exemplar Inclusão Social (Exemplar disponível no site da Turma da Mônica *On line*).



UMA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NÃO ESTUDAVA NEM TRABALHAVA!

"ISSO PORQUE A SOCIEDADE TINHA UM PADRÃO EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS E TODOS QUE FOSSEM DIFERENTES SOFRIAM PRECONCEITO!"

ALTO

BAIXO

MAGRO

GORDO

NEGRETO

FEIO

E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS SOFRIAM MUITO MAIS COM ISSO!

UMA DAS COISAS MAIS FEIAS QUE EXISTEM É O PRECONCEITO!

QUE NADA MAIS É DO QUE UMA PESSOA TER UMA OPINIÃO SEM TER CONHECIMENTO SOBRE O ASSUNTO!

"AINDA EXISTEM PESSOAS QUE JULGAM OUTRAS MENOS INTELIGENTES DO QUE ELAS!"

QUE BURRO! OLHA SÓ QUANTOS LIVROS ELE CARREGA!

"FELIZMENTE, O MUNDO ESTÁ MUDANDO! TUDO COMEÇOU COM A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL OCORRIDA NO SÉCULO XIX, QUANDO VÁRIOS PAÍSES SE DESENVOLVERAM!"

PAÍSES DESENVOLVIDOS TEM MAIOR INTERESSE NA EDUCAÇÃO DE SEU POVO!

COM O TEMPO, SURTIU O MOVIMENTO DA INCLUSÃO SOCIAL!

"TODO CIDADÃO TEM DIREITO À EDUCAÇÃO, SAÚDE, TRABALHO, ASSISTÊNCIA SOCIAL, ACESSIBILIDADE, LAZER, ESPORTE E CULTURA!"

PADARIA

LOJA

MUSEU

OLIMPIADA

"NÃO IMPORTANDO A CLASSE SOCIAL, A ORIGEM, A EDUCAÇÃO, IDADE, SEXO OU NECESSIDADES ESPECIAIS!"

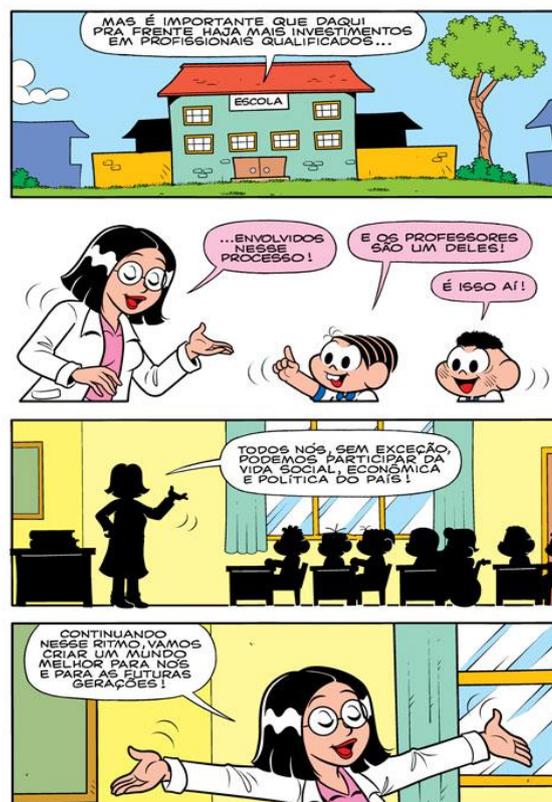
"A INCLUSÃO SOCIAL, MUITAS VEZES, É EFETUADA POR POLÍTICAS PÚBLICAS COM SUAS LEIS QUE AUXILIAM ESSE PROCESSO!"

"EMPRESAS COM MAIS DE CEM FUNCIONÁRIOS JÁ CONTRATAM DEFICIENTES!"

DIPLOMA!

UNIVERSIDADE

"NEGROS, ÍNDIOS E ESTUDANTES QUE VÊM DE ESCOLAS PÚBLICAS TEM O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSAREM NAS UNIVERSIDADES!"



Discutindo a história apresentada:

▪ Reflexão sobre o tema transversal: inclusão social

1) Você imagina em qual contexto (em qual situação) essa história foi produzida e quem a escreveu?

2) Em sua opinião, qual foi o objetivo do autor ao produzir essa história?

3) Para quem, em sua opinião, essa história foi produzida?

4) O que você aprendeu com a HQ explorada?

▪ Aquecimento para interpretação de diferentes modos semióticos:

1) Observe as imagens e o verbal do primeiro quadrinho. Em que local se encontram os personagens/participantes? Como chegou a essa conclusão?



Atenção!



PROFESSOR: Como trabalhar com diferentes modos semióticos, exige muita atenção e um trabalho gradativo, sugerimos que desde os primeiros blocos sejam feitas questões, ou discussões em sala sobre aspectos que envolvem a multimodalidade. Na pergunta 1, sugerimos que os personagens já fossem nomeados como participantes, também, a fim de preparar para o trabalho com o bloco 5, sobre a GDV. É importante que o professor destaque que a interpretação do imagético e do verbal, em relação à pergunta 1, influenciará na discussão que foi sugerida sobre a inclusão social, pois a escolha plano de fundo de uma escola para que fosse apresentada a questão da inclusão social, com certeza, não foi aleatória por parte do autor.

Após a discussão oral, a partir dessas questões, os alunos registrarão as respostas no diário de leitura do gênero HQ. Depois, organizados em círculo, eles socializarão suas respostas, de modo a se criar um espaço de discussão em que a diversidade seja respeitada.

Oitavo passo

Estudando especificidades do gênero HQ

Para trabalhar com as especificidades deste gênero, sugerimos as seguintes questões, as quais poderão ser adaptadas pelo professor. Essas atividades também devem ser registradas no diário de leitura do gênero HQ. Procuramos, nesta atividade, fazer uma junção das sugestões de aulas do Portal, analisadas, contemplar os elementos constituintes do gênero HQ, sendo coerente com a perspectiva que adotamos para o nosso trabalho: sociodiscursiva.

É importante lembrar que a teoria bakhtiniana tem grande relevância na nossa proposta. Trabalhamos com um gênero do discurso e nos pautamos na concepção do filósofo russo Bakhtin (1997; 2003). Sabemos que nem sempre é possível contemplar tudo em uma proposta, mas intentamos evidenciar alguns aspectos mais relevantes para explorarmos o gênero HQ, nas questões propostas.

Organizamos as perguntas, em uma tabela, tendo em vista o elemento constituinte a que se relacionam, apenas para que o professor perceba estas especificidades. O professor poderá trabalhar com essas questões tanto no programa *Pixton* quanto em apostilas ou *slides*.

Tabela 5 - Explorando os elementos constituintes do gênero

Conteúdo temático	Construção composicional	Estilo
1. Sobre quais temas os personagens dialogam?	3. Como percebemos a passagem de tempo, na página 6? Escreva o nome do elemento de composição da HQ que o fez chegar a essa conclusão.	6. Observe o plano de fundo representado no primeiro quadrinho da HQ. Em sua opinião, por que o autor utilizou desse cenário para falar do tema abordado?
2. Quais outros temas podem ser abordados por meio do gênero HQ?	4. Na página 4, encontramos: a) Um balão de pensamento, cinco balões de fala. b) Todos os balões são de pensamento. c) Temos cinco balões de fala, um de pensamento e um recordatório.	7. Observe a vinheta da página 8. Por que o autor usou a imagem do Congresso Nacional na história? Analise o verbal (as palavras) e a imagem e apresente uma boa justificativa?
	5. O que representa os pontos de interrogação nos balões de fala dos participantes/personagens (crianças), da página 6, primeiro quadrinho.	8. Qual o efeito de sentido causado pelas interjeições presentes em balões do último quadrinho da HQ?
		9. Observe o verbo em destaque na frase: “E as pessoas com deficiência física sofriam muito mais com isso.” Qual tempo verbal foi empregado nessa frase? Durante a história qual tempo verbal foi mais usado, presente ou passado? Por quê?

Fonte: a autora.



PROFESSOR: A partir desse passo, acreditamos que já terá organizado muitas atividades e poderá começar a usar o programa *Pixton*. Nesse programa, é possível inserir textos e editá-los em uma sala virtual. Essa sala pode ser nomeada pelo próprio professor. Dentro dela são inseridos os alunos e organizada uma turma como se fosse uma sala de aula comum. Os alunos acessam por meio de um cadastro feito com um *e-mail*. O uso do *Pixton*, a partir de agora, não é para produção da HQ digital, pois esse passo será realizado em um bloco posterior, a partir do momento que os alunos tiverem adquirido conhecimento suficiente sobre o gênero, para partirem para a produção. O uso é apenas para evidenciar as potencialidades desta ferramenta e para comprovarmos que trabalhar com as TICs não é somente fazer o uso de um computador sem direcionamento ou sem realizar propostas que caracterizem as TICs como realmente necessárias para a realização de determinada ação.



BLOCO 4 - Produção da primeira HQ

Neste bloco, serão explorados mais recortes da SA2 e da SA3. Apesar de a SA3 tratar de retextualização, nosso foco na proposta não é esse. Nosso foco é apenas na produção da primeira HQ, em que será possível evidenciar o que o aluno construiu de conhecimento até o momento.



✚ PROFESSOR: Caso julgue necessário, indicamos a leitura de obras sobre retextualização, tais como: MATÊNCIO (2002) DELL ISOLA (2007); MARCUSHI (2001).

Nono passo

- Quantidade de aulas: 2 (duas) aulas
- Objetivos: a) Possibilitar que os alunos coloquem em prática os conhecimentos construídos nos blocos anteriores sobre o gênero HQ; b) criar situações em que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre suas produções textuais, possam ler, reler, inferir, observando as características do gênero trabalhado, o efeito das condições de produção do discurso na construção das HQ e de seus sentidos.

Conhecendo outro gênero do discurso: o conto

Fizemos uma adaptação na SA3, tendo em vista nosso público-alvo e os nossos objetivos. Na SA3, a proposta é de retextualizar uma notícia para um conto e um conto para uma HQ. Na nossa proposta, apresentamos apenas uma atividade de produção em que os alunos irão se basear em um conto para construírem uma HQ. Lembramos que o trabalho com conto é previsto no planejamento de LP; sendo assim, em conversa com outros docentes deste componente curricular, chegamos ao conto “O príncipe desencantado”, de Flávio Souza.

Segue o conto:

O Príncipe Desencantado

O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que foi beijada, ela acordou e começou a falar:

— Muito obrigada, querido príncipe. Você por acaso é solteiro?

— Sim, minha querida princesa.

— Então nós temos que nos casar já! Você me beijou e afinal de contas não fica bem, não é mesmo?

— É.. Querida princesa.

— Você tem um castelo, é claro.

— Tenho... princesa.

— E quantos quartos tem o seu castelo, posso saber?

— Trinta e seis.

— Só? Pequeno, hein! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas... Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar...

Umhas quarenta eu acho que dá!

— Tantas assim?

— Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?

— Mas quarenta amas!

— Ah, eu não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero umas roupas novas, as minhas devem estar fora de moda, afinal, passaram-se cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim, sapatinhos de cristal e... e... Joias, é claro! Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

— Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...

— Não me venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo e você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí como uma gata borralheira? Não, não e não, e outra vez não e mais uma vez não!

Tanto a princesa falou, que o príncipe se arrependeu de ter ido lá e a beijado. Então, teve uma ideia. Esperou a princesa ficar distraída, se jogou sobre ela e deu outro beijo, bem forte. A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje está lá adormecida. Parece que a notícia se espalhou e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado.

Flávio de Souza. *Príncipes e princesas, sapos e lagartos*.
São Paulo, FTD, 1993.



O conto pode ser exibido tanto em *slides*, disponibilizado no *Pixton* ou pode ser entregue impresso aos alunos. Nesse passo, o professor deverá, após a exibição do conto, organizar uma roda de leitura compartilhada.

Em seguida, deverá solicitar que eles se posicionem acerca da temática discutida no conto e deverá perguntar-lhes se eles sabem qual conteúdo geralmente é focado nos contos de fadas e qual a relação desse tema com a realidade.

Para finalizar a discussão, o professor deverá perguntar se eles conseguem perceber o objetivo do autor ao apresentar a história que, como podemos observar, foi modificada em relação à versão original do conto “A Bela Adormecida.”

Décimo passo

Produção da HQ impressa

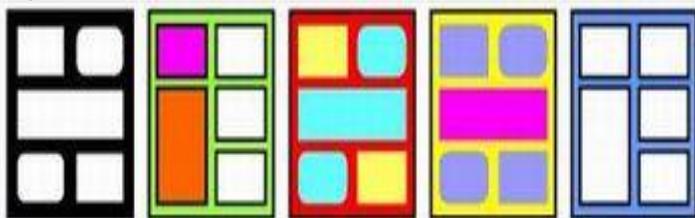


Oba! Vamos produzir nossa primeira HQ!

Para o trabalho com a SA2, trazemos o seguinte recorte:

A primeira atividade suscitará o desejo dos alunos para a composição da história. Criados os personagens, os alunos serão incitados a pensar em um enredo para a história; criarão um roteiro. Esse roteiro direcionará toda a criação, desde a escolha dos quadrinhos até a escolha dos cenários, cores. Importante: o professor deve relembrar as características do gênero HQs com os alunos, a fim de que os roteiros adequem-se ao que é comum ou regular nas HQs. Decidido o roteiro, chegou o momento de definir quantos quadrinhos a história terá.

Veja:



Disponível em: <http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>

Em seguida, os alunos definirão os tipos de balões que comporão os quadrinhos e acrescentarão as onomatopeias.



Disponível em: <http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html>

Depois do desenvolvimento desses recortes da SA2 e SA3, é o momento de produção da primeira HQ. Enfatizamos que esta atividade pode ser feita de forma impressa ou digital. Sugerimos a produção de HQ impressa neste bloco e a produção de HQ digital depois de explorar o próximo bloco, que trata da GDV.



PROFESSOR: Como as sugestões de aulas não apresentam todos os elementos da HQ, sugerimos que o aluno consulte o caderno de leitura do gênero HQ e procure inserir em suas produções outros elementos que não foram explorados nessas sugestões de aulas, mas que foram apresentados na nossa proposta, tais como, recordatório, linhas cinéticas, metáfora visual. A SA2 sugere algumas atividades para trabalhar com os personagens, não incorporamos à nossa proposta, devido aos nossos objetivos, caso o professor queira trabalhar, basta acessar:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19210>>.

O professor deverá solicitar que essa produção seja feita no diário de leitura do gênero HQ. E poderá propor a socialização ou esperar que os alunos façam a HQ digital para que a discussão com os dois tipos de produção seja mais significativa.

BLOCO 5 – Trabalhando com a Gramática do *Design Visual*

Neste bloco, contemplaremos os significados da GDV, escolhidos para serem trabalhados. Para explorar os significados serão utilizadas imagens tanto da Marvel quanto da Turma da Mônica. Sugerimos também alguns exercícios. Consideramos os exercícios importantes, pois ajudam a fixar o que foi explicado e contribuem no conhecimento do aluno para que possa produzir sua HQ, consciente de suas escolhas.

- Quantidade de aulas: 3 (três) aulas.
- Objetivos: a) explorar a GDV, a fim de favorecer o trabalho com os diferentes modos de significar; b) contribuir para a prática de leitura e produção de gênero que envolva mais de um modo semiótico.

Décimo primeiro passo

Conhecendo a GDV

Nesta proposta, será explorado o significado representacional (processo narrativo [processo de ação, processo de fala e mental] e processo conceitual [processo classificacional]); significado composicional (dado/novo, real/ideal, centro e saliência); significado interativo (distância social, olhar e ponto de vista).

Para que o professor tenha uma visão geral desses significados e para que explique aos alunos em uma linguagem mais simples, elaboramos um quadro - resumo dos significados escolhidos para serem trabalhados.

RESUMO

Participante representado – coisas, animais ou pessoas, representados na composição visual.

Participante interativo – o observador, o interlocutor.

Ator: Participante de quem parte o vetor, ou em alguns casos, ele é o próprio vetor. Representado por uma caixa 

Vetor: Linha imaginária, representada por uma seta, que é responsável pela ação. 

Meta: Participante para qual o vetor que parte do ator é direcionado.

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL

O significado representacional é dividido em: Narrativo e conceitual.

NARRATIVO: Os participantes estão sempre envolvidos em eventos e ações. 

CONCEITUAL: A imagem não caracteriza como uma narrativa, mas sim com relação de classificação entre seus

participantes. 

Processo classificacional: Não existem vetores. Nesse processo, temos participantes que não estão envolvidos em eventos, não praticam ação e nem sofrem a ação, pertencem a uma categoria maior, por exemplo, temos os objetos dos super-heróis, e eles não estão em nenhuma situação de movimento, apenas estão aí para serem observados e classificados.

SIGNIFICADO COMPOSICIONAL

Utiliza arranjos composicionais que permitem a concretização dos significados textuais. Encontramos três sistemas: valor informacional, a saliência e a moldura (enquadramento).

Valor informacional - Ao analisar o lado esquerdo da imagem, temos o dado, a informação considerada já conhecida pelo leitor; ao analisar o lado direito da imagem, temos o novo, a informação não conhecida pelo leitor, é como se fosse o acordo, o dado, e o desacordo, o novo. Se analisar o lado inferior da imagem, terá o real, aquilo que já é dado como certo, a realidade, se analisar o plano superior, terá o ideal, aquilo que deveria ser.

Saliência - A saliência é o participante que mais se destaca na imagem, podendo ser destacado pelo tamanho, pela cor, pelo brilho etc.

SIGNIFICADO INTERATIVO

Distância social - A Distância social determina o grau de proximidade entre os participantes. Para isso, pode ser representado no plano bem fechado (mostra o participante apenas do pescoço para cima); plano fechado (mostra dos ombros para cima); plano médio (mostra do joelho para cima); plano aberto (mostra o corpo inteiro). (Baseado em Kress e van Leeuwen, 2006[1996]).

Olhar - Pode ser de demanda (o participante representado olha para o participante interativo e estabelece uma relação com ele, ainda que imaginária) ou de oferta (o participante representado é apresentado ao participante interativo na forma de objeto de contemplação do observador). (Baseado em Kress e van Leeuwen, 2006[1996]).

Ponto de vista: Estabelece relação de poder entre os participantes da composição visual: a) relação alta: o participante representado tem mais poder sobre a imagem do que o participante interativo; b) relação baixa: o participante interativo tem mais poder sobre a imagem do que o participante representado; c) relação nível ocular: a relação de poder é igualitária. (Baseado em Kress e van Leeuwen, 2006[1996]).



É importante destacar que é essencial trabalhar com os alunos conceitos como participantes (representado e interativo), ator, meta e vetor, pois o conhecimento desses conceitos influencia na interpretação dos processos trabalhados e de outros significados. Ao explorar esse bloco, o professor deverá ter um olhar atento em relação aos significados escolhidos para serem trabalhados, visto que a GDV tem uma teoria complexa e que muitos não conhecem. Afirmamos isso, porque durante a elaboração da proposta, procuramos atividades que contemplassem o ensino fundamental II, envolvendo a GDV e o gênero HQ e nada foi encontrado. Encontramos apenas estudos teóricos, mas nenhuma proposta com o foco que queríamos. Insistimos em trabalhar com a GDV, porque acreditamos e afirmamos que ela oferece recursos que contribuem para uma leitura mais significativa dos diferentes modos semióticos. O aporte teórico da GDV muito tem contribuído para a abordagem da multimodalidade.

Para explorar o olhar e o ponto de vista, sugerimos atividades orais, apenas de observação de imagens e discussão em rodas de conversa. Em relação ao ponto de vista, o professor deve levar o aluno a perceber, se a imagem está representada de baixo para cima, de cima para baixo ou no nível do olhar. Explicar, aos aprendizes, que esse ângulo determina a relação de poder entre os participantes de uma composição visual.

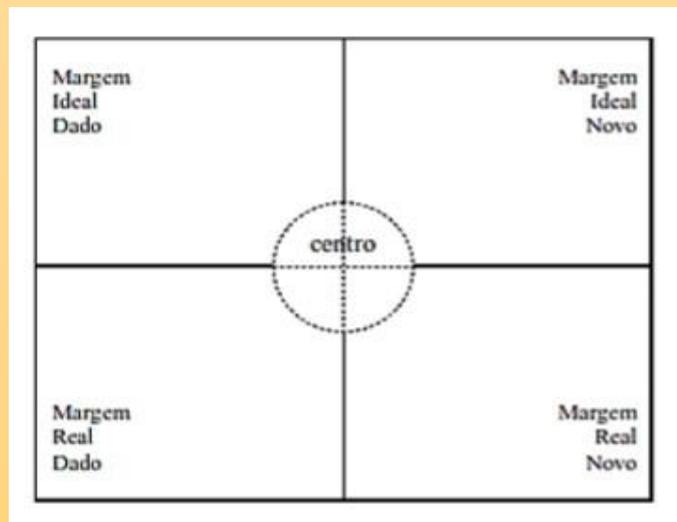
A fim de explorar o valor informacional (significado composicional), os processos (significado representacional) e a distância social (significado interativo), o professor disponibilizará uma imagem aos alunos e promoverá uma discussão, com o objetivo de favorecer a interpretação do verbal e não-verbal, analisando sob o foco dos significados da GDV.

Figura 51 - Explorando valor informacional, distância social e processos de fala e mental



O professor deve apresentar uma imagem aos alunos e, de forma coletiva, discutir qual é a melhor forma de analisar a imagem, se da esquerda (dado) para a direita (novo), ou observando o plano superior ou inferior, ou o centro da imagem. Será fácil concluir qual a melhor alternativa de análise, visto que ao observarem todo o plano de fundo, os alunos verão qual composição espacial favorece mais a construção de significados.

PROFESSOR: É importante sempre ter em mãos a representação do valor informacional, a fim de facilitar a escolha de direcionamento da análise:



✓ Discussão:

1) Para analisarmos a imagem, a fim de compreender o que ela nos diz, qual seria a melhor opção? Direita e esquerda ou plano superior e inferior ou centro da imagem?

- Esta imagem favorece uma melhor interpretação, se analisada da esquerda para direita. O professor utilizará da mesma imagem para trabalhar a distância social. Então, o professor prosseguirá, perguntando:
- Qual é o dado, ou seja, qual a informação conhecida por você?
- Qual é o novo, ou seja, o que foi surpresa para você, o que você não imaginava?
- Como os participantes são apresentados a você, leitor, próximos ou distantes? Justifique sua resposta.

O professor poderá, também, repetir a atividade, com as seguintes imagens, explorando mais elementos, tais como a saliência.

Além das perguntas utilizadas no exercício anterior, o professor, poderá seguir o seguinte roteiro:

- ✚ Pedir que os alunos observem as imagens por alguns minutos e respondam qual a melhor forma de analisarmos a imagem, se esquerda e direita, inferior e superior ou centro. Enfatizar, novamente, que essa escolha vai depender se teremos mais informações fazendo uma linha divisória na vertical ou na horizontal ou circulando o centro.
- ✚ Perguntar qual é o participante está mais em destaque e o que evidencia isso?
- ✚ Elucidar o contexto histórico da obra de Leonardo da Vinci. Caso o professor queira poderá organizar um trabalho interdisciplinar com os professores de arte e história.

Figura 52 - Explorando valor informacional e temáticas diversas



Fonte: Arquivo pessoal.

As imagens acima, além de possibilitar explorar esses significados, favorecem a identificação de questões relacionadas à relação de poder, contexto histórico, questões relacionadas à estética, que tanto preocupam os adolescentes. Caso o professor ache necessário, poderá discutir outras temáticas que surgirão com a análise da imagem.

PROFESSOR: Baseando no significado composicional, as aludidas imagens permitem que sejam analisadas da seguinte forma: a) primeiro quadro (Monalisa e Mônica) - analisar sob o foco do valor informacional dado e novo, ou seja, esquerda e direita; b) segundo quadro (Mona Crespa e Mona Lisa) - analisar o centro da imagem, dando destaque para a saliência; c) terceiro quadro (Cansei) - analisar a distância social. Caso o professor prefira, poderá trabalhar o significado interativo, da GDV, o qual não exploramos nesta proposta, mas que favorece bastante a análise de imagens em que o participante representado estabelece um contato, mesmo que imaginário, com o observador ou produtor da imagem.

Depois disso, o professor deverá solicitar aos alunos que coloram as imagens, em preto e branco, entregues a eles para que colassem na capa do diário de leitura do gênero HQ (ver bloco 1), e que destaquem a saliência na imagem em tons mais escuros ou com mais brilho, dependendo da intenção deles, do que querem evidenciar na imagem.

O professor deverá pedir aos alunos que identifiquem os participantes por meio de caixas, para indicar quem pratica a ação (ator), por meio de seta, para indicar qual foi o processo, qual foi a ação (vetor) e por meio de uma outra caixa, para indicar quem sofreu a ação (meta).

Solicitar que observem, antes, o tipo de processo, se envolverá vetor ou não, ou seja, se envolverá movimento dos personagens, se envolverá ação. Seguem as imagens que podem ser entregues a eles desde a atividade do bloco 1.

Figura 53 - Explorando valor informacional através da Marvel.



Décimo segundo passo

Indicamos, também, alguns exercícios de fixação. Lembramos que consideramos importante explorar bem esses significados a fim de possibilitar informações, ao aluno, para que ele possa produzir suas HQs e entender que os elementos que compõem o gênero não são escolhidos de forma aleatória. A disposição de elementos em uma imagem é responsável pelos efeitos de sentido por ela causados.

Para resolver os exercícios, é possível continuar a usar o exemplar da Turma da Mônica ou pode usar outro. As perguntas abaixo têm relação com o exemplar apresentado nessa proposta, mas o professor poderá adaptar para outro exemplar. Como o programa *Pixton* já deverá ter sido apresentado aos alunos e, provavelmente, já foi utilizado em outros blocos, como foi sugerido, aconselhamos a aplicar a lista de exercícios de forma *on line*, ou seja, no *Pixton*. Assim, o aluno e professor irão se familiarizar cada vez mais com o programa.

- ✚ Quais são os participantes/personagens da história? E qual é mais evidenciado?
- ✚ Agora, observe os dois primeiros quadrados. Aponte qual é o real e qual é o ideal e justifique sua resposta.
- ✚ Observe o primeiro quadrinho. Qual é o dado, ou seja, o que já é conhecido por você? E qual é o novo, ou seja, o que você não conhecia e que exigiu interesse maior em saber o que aconteceu?
- ✚ Em relação aos participantes representados, você acha que ele interage com você, leitor? Por quê?
- ✚ Qual é a distância social dos participantes representados no primeiro e no último quadrinho? Você sente que tem uma relação mais próxima com ele, ou ele se relaciona apenas com outros participantes representados na imagem?
- ✚ Registre suas respostas no diário de leitura do gênero HQ.



PROFESSOR: Para inserir qualquer atividade no *Pixton*, basta ter a licença do programa e ter um projeto ativo. A partir disso, é possível acessar várias opções do programa. Para inclusão do enunciado, basta buscar as opções “meus alunos”, “meus projetos” e inserir a atividade que quiser na caixa que possui uma barra de rolagem. As modificações devem ser salvas, sempre.

Décimo terceiro passo

Atividade de revisão

Para que os alunos pratiquem, e, caso o professor ache necessário, sugerimos mais uma atividade, para, inclusive, contemplar bem os exemplares negociados no bloco 1. As atividades que propomos para esse passo foram elaboradas baseando em um exemplar da Marvel. Lembramos que a Marvel *on line* oferece um grande acervo de HQ digital. A escolha do exemplar deste *site* fica a critério do professor; enfatizamos que nesse *site* constam desde as primeiras HQs da Marvel até as contemporâneas. Consoante a isso, é importante trabalhar a GDV e retomar aspectos relacionados ao gênero já explorados em blocos anteriores. Sugerimos a seguinte atividade:

- Levar os alunos ao laboratório e solicitar que observem o exemplar escolhido e todos os elementos, tais como, cores, iluminação, quadrados, representações dos sons, personagens (participantes). Em seguida, apresentar questões, tais como:
 - Quem são os participantes da história? Quais papéis eles desempenham na história? (Tipos de participantes).
 - Sobre qual tema os personagens/participantes principais dialogam?
 - Você gostou do tema trabalhado nessa HQ? Quais temas posso explorar por meio de uma HQ?
 - Consegue identificar a qual contexto histórico ela pertence, pela data em que foi produzida? Justifique
 - Escolha algum quadrinho e explique os enunciados dos balões, se está diante de um processo de fala ou mental.
 - Pedir aos alunos que façam anotações, seguindo um roteiro (lembrar da SA2, do Portal do Professor que trabalhar com roteiro):
 - Qual é propósito (objetivo) dessa história?
 - Identifique os efeitos de sentidos das onomatopeias presentes na HQ.
 - Qual tipo de balão predomina na HQ?
 - Pedir que utilizem caixas e setas para identificar a relação entre os participantes, quem pratica e quem sofre ação.

PROFESSOR: Segue um exemplo de uma imagem retirada de um exemplar dos Vingadores (Marvel *on line*) em que podemos explorar o participante, a meta (a transitividade), o processo verbal (tipos de balões apresentados, se de fala ou de pensamento, uso dos balões – enunciado dos balões).



Podemos perguntar, também, aos alunos:

1. Quem é o ator? Como chegou a essa conclusão?
2. Quem é a meta na segunda oração?
3. Os participantes interagem com você, leitor? Justifique.

No modelo seguinte, temos objetos dos super-heróis (Os vingadores) da *Marvel*. Perguntar se os alunos percebem que não tem nenhum participante realizando ou sofrendo uma ação (ator - vetor - meta/processo de ação), são representados apenas para nos mostrar que pertencem a uma categoria maior. (Processo classificacional). Solicitar apenas que nomeiem esses participantes (grupos nominais). (escudo, máscara, etc).



Caso achar necessário, o professor pode pedir que o aluno construa um texto só com nomes de objetos, sem uso de verbos, conectivos, sujeitos, apenas para que percebam que esse processo não existe nenhum participante envolvido em ação. O professor deverá apenas ter cuidado em não querer hierarquizar a gramática da língua com a gramática visual. Cada gramática tem seu modo de possibilitar a leitura e interpretação.

BLOCO 6 - Produção da HQ digital

Neste bloco, trabalharemos com a produção de HQ digital, portanto, caracteriza-se em um momento em que será necessário um trabalho em consonância com as TICs, pois deverá ser feito no laboratório de informática e os alunos desenvolverão suas produções no programa *Pixton*. As produções dos alunos serão socializadas e discutidas a fim de verificar o crescimento deles após todo o percurso percorrido.

- Quantidade de aulas: 3 (três) aulas.
- Objetivo: a) produzir uma HQ digital, utilizando as diversas temáticas disponibilizadas no programa *Pixton*, e que possibilita ao aluno refletir, visto que muitos temas possuem relação significativa com aspectos da vida social; b) socializar as produções de HQs; c) promover a circulação do gênero produzido.

Décimo quarto passo

Produção de HQ digital

Enfim, a produção
de HQ digital!



Quadro 9 - Programa *Pixton* - passo a passo

Os alunos desenvolverão HQs digitais no Programa *Pixton*, utilizando do conhecimento adquirido sobre o gênero HQ. Todas as orientações serão inseridas no Programa *Pixton*, pois ele possibilita isto. Até o momento da elaboração dessa proposta, não existia um tutorial em Português, pensando assim, pela nossa experiência com o programa, apresentamos um passo a passo:

Para a produção de HQ, os alunos deverão:

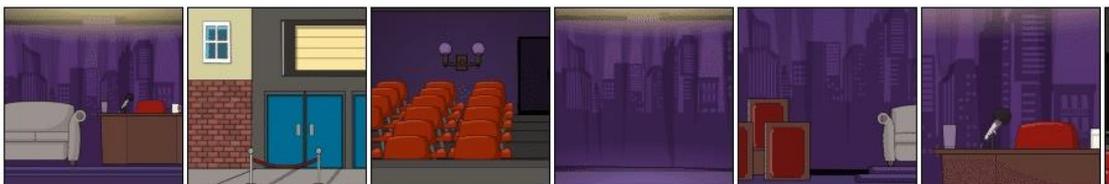
- Acessar o endereço: <<http://www.pixton.com/br/>>
- Escolher a opção *Pixton* por diversão ou *Pixton* por escola, lembrando que a segunda opção tem uma interface com mais possibilidades de interação e criação. A versão *pixton* diversão tem muitas limitações, porém, o acesso é livre.
- Os alunos farão o *login* por meio de um endereço de *e-mail*, seja criado para esse fim, ou não; basta que esse e-mail esteja cadastrado pelo professor, que é quem tem a licença, no caso, da versão escola.
- O professor acessará a opção “Meus alunos” e cadastrará o e-mail do aluno, este receberá um link em seu e-mail e deve clicar em cima dele para confirmar o cadastro. Confirmado o cadastro, ele criará um nome de usuário e de senha para ser usado toda vez que quiser acessar o programa.
- Acessar a opção “projetos”.
- Verificar se tem algum projeto ativo (projeto que deve ser inserido pelo professor) e clicar em “ir para o projeto.”
- Ler todas as informações e orientações relacionadas ao projeto. (Informações, atividades, inseridas pelo professor);
- Clicar em:


Após clicar no “lápiz verde”, acessar a opção “criar novo.”
- Escolher uma opção:

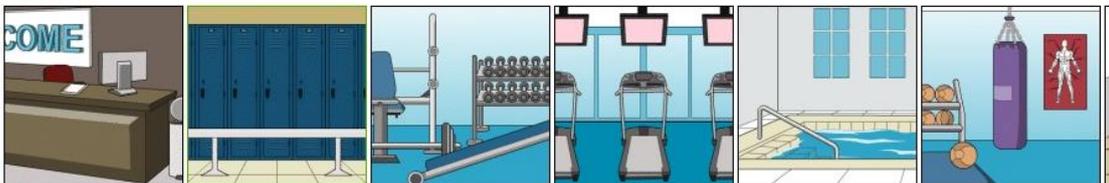


- A opção avançada permite o uso de mais elementos, porém só está liberada para a versão escola.
- Organizar o roteiro da produção.
- O próximo passo será escolher o plano de fundo, o programa oferece várias opções, tais como as que podemos observar, a seguir:

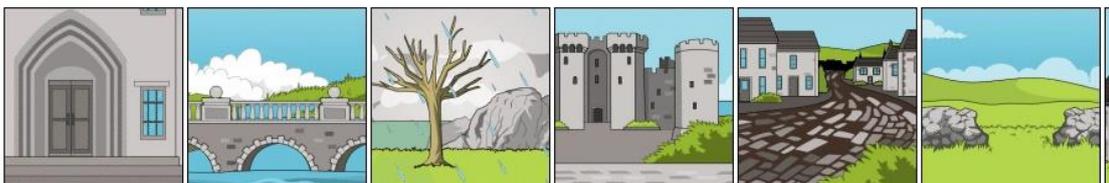
Talk show



Ginásio



Campo



- Depois do plano de fundo escolhido, ao clicar em cima dele, aparecerá a opção de escolha de personagens.



- Existe a opção de escolha de mais de um personagem, ao clicar na quantidade desejada, aparecerá a seguinte tela:



- Após a escolha dos personagens, é hora de deixar o aluno usar a criatividade, pois aparecerão várias ferramentas para a elaboração das HQs, que vão desde a inserção de balões, texto, movimentação dos personagens, metáforas visuais até a edição do que foi criado.
- Os alunos encaminharão as produções para o *e-mail*, fornecido pelo professor, para que seja possível a verificação de como foi realizada a produção, antes de autorizar a publicação (opção do próprio programa).

Fonte: A autora.

Toda vez que o professor inserir uma atividade para ser visualizada no *Pixton*, ele pode sugerir que os alunos respondam no diário de leitura do gênero HQ; pode ser sugerida, também, apenas uma discussão sobre o que foi trabalhado na interface do programa. De qualquer forma, entendemos que o máximo de atividades que o professor conseguir inserir no programa, evita o desperdício de papel e ainda faz com que os exercícios se tornem mais atrativos.

Socialização, avaliação da proposta e circulação das produções

Com os alunos organizados em círculos, o professor discutirá com eles o percurso da proposta. Solicitar aos alunos que comentem sobre as HQs produzidas, as dificuldades, as facilidades, se gostaram mais de produzir a narrativa digital ou a impressa, entre outros fatores que considerarem importante. Trocar as produções tanto impressas quanto digitais, entre os alunos, solicitar que leiam e depois discutam sobre o que acharam interessante e o que poderia ser aperfeiçoado.

Quanto à avaliação da proposta, o professor pode sugerir que os alunos avaliem, apontando pontos positivos e negativos, como foi a experiência com o *Pixton* e qual a importância que o gênero HQ teve em seu conhecimento, para que serve uma HQ. Solicitar que registrem no diário de leitura do gênero HQ.

Após a produção, edição e correção das HQs digitais, sugerimos elaboração de um *photobook* com as produções dos alunos, para possibilitar a circulação das produções na esfera escolar e em outras esferas. Esse *photobook* poderá fazer parte do acervo da biblioteca da escola. As produções dos alunos podem ser compartilhadas também em redes sociais e por *e-mails*.

Capítulo 7

O CAMINHO PERCORRIDO: A PROPOSTA APLICADA E UMA REFLEXÃO DA NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo está dividido em 3 (três) seções. A primeira seção trata do relato de aplicação da proposta apresentada no capítulo anterior; na segunda seção, o foco recai na análise dos resultados; e, na terceira e última seção, apresentamos uma reflexão da nossa prática pedagógica, discorrendo sobre a proposta, seus obstáculos e o que significou a associação dos conhecimentos construídos ao cursar o PROFLETRAS até à nossa prática, em sala de aula, com turmas do ensino fundamental de escola pública.

7.1 O relato da aplicação da proposta

O primeiro dia destinado à aplicação da proposta⁷⁴, 25 de março, na escola 1 e 23 de abril, na escola 2, foi um momento utilizado para dar algumas orientações aos alunos: foi reforçado o que já havíamos explicado nos termos que os alunos e os pais assinaram. Esclarecemos, também, que ao chegar o momento da prática, iríamos para o laboratório de informática e que não deveriam mexer nas tomadas, no ar condicionado e nem acessar *sites* sem a permissão da professora. Informamos que só usaríamos o laboratório nos momentos em que fôssemos explicar sobre o gênero HQ em *slides* e no Programa *Pixton* e quando percebêssemos que eles já tinham compreendido aspectos relevantes para a produção de uma HQ.

Reservamos uma aula para orientações e negociação da temática e outra, para explicação do histórico das HQs. Importa ressaltar que usaríamos o laboratório para introduzir o gênero por meio de *slides*, tal como sugere a SA4, do Portal do Professor, e tal qual consta no passo a passo da proposta, no bloco 1. Porém, alguns fatores ocorreram na escola 1 fazendo com que essa aula se concretizasse em uma aula diferente, em relação à escola 2. Os computadores não funcionaram e o profissional responsável por dar suporte não estava presente. E o *data show* de

⁷⁴ É importante informarmos que fizemos um só relato da aplicação, tendo em vista que procuramos seguir os mesmos passos nas duas escolas, porém, o que ocorreu diferente em uma escola da outra, é evidenciado no texto.

sala de aula também não funcionou. Assim, passamos a deixar a sala preparada antes do horário de receber os alunos. A direção da escola 1 tomou as providências necessárias e disponibilizou a chave em um local para que ficasse fácil o acesso e para que não houvesse perda de tempo ao levar os alunos ao laboratório. E resolveu, também, o problema com o *data show*.

No momento da negociação da temática, nas duas escolas, fizemos algumas perguntas aos alunos: “Você costuma ler histórias em quadrinhos? Quais personagens você gosta mais?”, “Mas, você sabe o que são histórias em quadrinhos?”. Estas perguntas fazem parte do primeiro passo da proposta, presente no bloco 1. Os alunos responderam aos questionamentos e partimos, então, para a distribuição dos exemplares impressos. Foi explicado que teríamos acesso a exemplares de HQs disponíveis na biblioteca da escola e que eles iriam pegar emprestado e que deveriam cuidar desse material. Solicitamos, então, que os alunos assinassem uma lista para que se responsabilizassem a cuidar do material e devolvê-lo em perfeitas condições, tal como receberam. Foi negociado com os alunos, das duas escolas, que trabalharíamos com exemplares da Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem e com a Marvel. Alguns alunos da escola 2 queriam trabalhar com a *DC comics*, em vez da Marvel, porém, por meio de votação, consideramos a decisão da maioria: trabalhar com a Marvel.

Devido aos problemas enfrentados, no primeiro dia, na escola 1, elaboramos uma apostila. Para que não corrêssemos o risco de levar os alunos ao laboratório e os computadores não funcionarem novamente, e para que tal situação não se repetisse na escola 2, optamos por utilizar a apostila, que foi impressa, colorida. Assim, para cumprirmos o segundo passo da proposta, bloco 1, não pudemos exibir, em *slides*, o histórico das HQs, devido inoperância dos equipamentos; resolvemos apresentar o histórico por meio da apostila. Este fato não ocorreu na escola 2, onde foi possível usar o *data show* para esta atividade.

Então, no segundo dia, trabalhamos o terceiro passo: reconhecimento do gênero. É importante ressaltar que neste momento já tínhamos uma ideia do que o aluno considerava uma HQ, devido às respostas dadas aos questionamentos feitos no primeiro passo. Assim, apresentamos-lhes exemplares de cartuns, tiras, charges e HQs impressas. Lembramos que em relação aos exemplares das HQs, eles pertencem ao acervo das bibliotecas das duas escolas. Os outros exemplares de charges, cartuns e tiras pertencem ao nosso arquivo pessoal e foram impressos, coloridos, para serem entregues aos alunos. Para essa atividade, organizamos os alunos em grupos; eles leram os textos e fizemos uma sondagem do conhecimento que tinham sobre esses gêneros.

Para o quarto passo da nossa proposta, trabalhamos com uma apostila, e solicitamos aos alunos da escola 1 que trouxessem um caderno que seria utilizado como diário de registro

do gênero HQ. Ao relatarmos a tal solicitação à direção da escola 1, entendemos que teríamos dificuldades de garantir que todos os alunos trouxessem o caderno na data marcada. Sendo assim, decidimos que compraríamos os cadernos e entregaríamos a eles. Procedemos da mesma forma na escola 2.

Para seguirmos o que foi proposto no bloco 2, quinto passo, apresentamos uma lista de exercícios sobre as características do gênero HQ, na apostila que já havia sido elaborada, tendo em vista a necessidade de garantia da aplicabilidade da atividade, caso os computadores ou data *show* apresentassem problemas. Procedemos da mesma forma nas duas escolas.

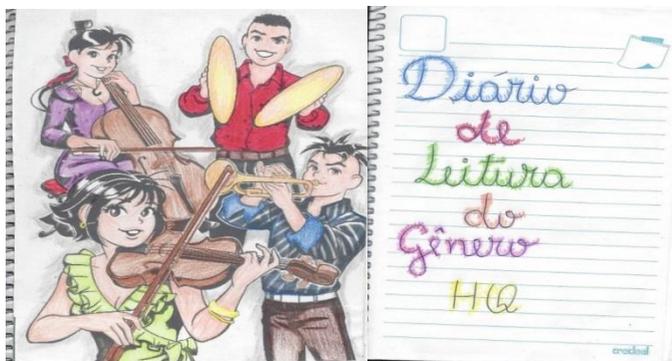
O nosso objetivo com esses exercícios foi investigar se os alunos haviam assimilado os conhecimentos construídos a partir do trabalho com a apostila, para que quando fossem produzir suas HQs, fizessem escolhas corretas em relação às características do gênero. Colocamos as seguintes observações nas atividades:

Antes de começarmos nossa atividade, vamos relembrar alguns passos que seguimos para que vocês saibam em qual material consultar, caso tenham dúvidas:

- ✓ Já sabem reconhecer o gênero, fizeram atividades em grupos para aprenderem a diferenciar gêneros dos quadrinhos, tais como charge, tiras, cartuns e as HQs;
- ✓ Trabalhamos o histórico das HQS (aula do Portal do Professor) e os elementos que compõem a HQ. Quaisquer dúvidas, podem consultar seu material;
- ✓ Detalhamos mais elementos das HQs, tais como calha, ritmo visual, hachura, decupagem, entre outros.
- ✓ Foram apresentados, também, elementos de HQs digitais, tais como sons, barra de rolagem e animação.
- ✓ Vamos lá, hora de começar!
- ✓ Depois de registrar, na folha, as suas respostas, faça um resumo no seu caderno de registro de gêneros sobre o que aprendeu na aula de hoje.

Os exercícios foram resolvidos no diário de registro do gênero HQ. Vejam uma ilustração deste diário:

Figura 54 - O diário de leitura do gênero HQ



Fonte: Material coletado por meio da pesquisa aplicada.

Corrigimos esses exercícios e discutimos com os alunos, das duas escolas, sobre os equívocos que cometeram ao responderem determinadas perguntas. Comentamos e elogiamos, também, algumas inferências que eles fizeram.

Ao trabalhar a SA1, do Portal do Professor, entregamos aos alunos a HQ sugerida no sexto passo da nossa proposta. Discutimos com eles sobre o tema abordado, a crise nos aeroportos e todos os outros temas que surgiram, tais como a crise pela qual vivencia o país, a falta de investimento em vários setores, como educação, transporte etc. Toda esta discussão foi feita em uma roda de conversa, tanto na escola 1 quanto na escola 2. Os alunos participaram bastante. Todas as atividades desse passo foram organizadas de forma impressa.

Trabalhamos com o bloco 3, procurando contemplar os temas transversais. Dessa forma, utilizamos o exemplar, da Turma da Mônica, sobre inclusão social. Entregamos a história impressa, aos alunos, das escolas 1 e 2. Discutimos sobre a temática e foram apresentadas algumas questões aos alunos para que respondessem no diário de leitura do gênero HQ.

Para explorar as especificidades do gênero, trabalhamos com algumas questões que, segundo a nossa proposta, poderiam ser exploradas no *Pixton*, apostilas ou *slides*. Dada a ansiedade que os alunos estavam para mexerem nos computadores, na escola 1, optamos por trabalhar esses elementos, primeiramente, por meio de uma apostila, visto que poderiam querer ficar explorando o programa *Pixton* e não resolverem as questões. Optamos por deixar que mexessem no programa, a partir da primeira produção de HQ. Tomamos esta decisão para a escola 2, também.

Para contemplar o bloco 4 da proposta, exploramos um recorte da SA3, Portal do Professor. Nessa sugestão adaptada por nós, tendo em vista o público-alvo, os alunos fizeram uma produção de uma HQ impressa a partir do conto “O príncipe desencantado⁷⁵”, de Flávio Souza. Lembramos que o trabalho com conto estava previsto no planejamento de LP, das turmas do 9º ano das duas escolas. Em conversa com os outros professores de LP, chegamos ao conto “Príncipe desencantado”. Sugerimos, aos alunos, que concordaram, de imediato, em trabalhar com este conto em vez do que foi proposto na SA3. Disponibilizamos o conto, aos alunos, no programa *Pixton*, porém enfrentamos algumas dificuldades⁷⁶ no que tange a fazer este acompanhamento pelo *Pixton*, pois eles ficaram ansiosos, queriam explorar outras ferramentas do programa e acabamos perdendo algum tempo que era destinado para a produção. O que nos levou a solicitar que a HQ fosse feita em sala de aula, nas duas escolas, e que acompanhariam

⁷⁵ Ao aplicar esta sugestão de aula, modificamos o conto a ser explorado, considerando o nosso público - alvo. O conto que consta na sugestão de aula é Chapeuzinho Vermelho. Foi uma negociação feita com os alunos.

⁷⁶ Na seção, sobre os obstáculos enfrentados, detalhamos essas dificuldades.

todas as atividades do bloco 4 por meio de uma folha impressa, a qual colaram no diário de leitura do gênero. Lembramos que essa aula constitui-se em uma junção de recortes da SA2 e SA3 com questões por nós, elaboradas.

Os alunos produziram a primeira HQ impressa. Foi solicitado que lessem as suas produções, em casa, e que verificassem se existia algum equívoco, tais como o uso dos elementos que compõem uma HQ. Pedimos que guardassem, pois iríamos conhecer uma teoria que iria nos auxiliar nas produções das próximas HQs, as digitais. E eles, então, poderiam comparar suas produções impressas e digitais.

Assim, iniciamos nosso trabalho com a GDV, bloco 5. Fizemos exploração de alguns significados por meio de imagens exibidas em *slides*. Priorizamos o trabalho com personagens de exemplares da Turma da Mônica e da Marvel para exemplificar os significados da GDV escolhidos para serem trabalhados, respeitando a negociação da temática feita com os alunos, outrora. Procuramos explicar, também, para eles o que é o ator, a meta e o vetor; explicamos os seguintes elementos da composição espacial: valor informacional, saliência, distância social e cores. Utilizamos imagem da Mona Lisa e da Mônica para fazermos uma discussão sobre o valor informacional e sobre a saliência. Discutimos também o contexto da obra de Leonardo da Vinci e os mistérios que envolvem a obra.

Pedimos que os alunos colorissem umas imagens da Marvel, que estavam em preto e branco e que foram entregues no bloco 1. Solicitamos que destacassem o elemento que mais merecia evidência, ou seja, apontar a saliência. Exploramos, então, o processo de ação, nessas imagens. Depois, pedimos que colassem nas capas do diário de registro do gênero HQ.

Trabalhamos com as questões sugeridas no bloco 5, por meio de *slides*, algumas perguntas os alunos responderam, oralmente, outras, eles registraram as respostas no diário de leitura do gênero HQ. Foram entregues a eles imagens da Turma da Mônica Jovem e da Marvel. Os alunos, com posse do conhecimento de significados da GDV, identificaram o tipo de relação estabelecida entre imagem e observador e marcaram, utilizando uma régua, quem era ator, meta e vetor, por meio de caixas e setas. Aplicamos, também, exercícios para fixar os processos de ação e conceitual.

Para produção final da HQ digital, focamos no que é proposto no bloco 6, da proposta. Para isso, observamos se os alunos já dominavam a teoria trabalhada, para que fossem encaminhados ao laboratório de informática. Acessaram o programa *Pixton* e fizeram suas produções, seguindo orientações que inserimos no próprio Programa, tais como:

- ✓ Caros alunos, vocês já conheceram o programa *Pixton* e tentaram fazer algumas histórias, como iniciantes. A internet não colaborou muito, mas tenhamos paciência que tudo dará certo!
- ✓ Vocês usarão, para acesso ao *Pixton*, o *e-mail* e a senha fornecidos a vocês para que possam acessar as produções já iniciadas.
- ✓ Observem que estão inseridos, na nossa sala de aula virtual, todos os elementos que compõem uma HQ (ver anexo 4, neste trabalho); assim, deverão procurar contemplá-los em suas produções. Bom trabalho!

Acompanhamos as produções de aluno por aluno, seja locomovendo de carteira a carteira, seja por tela, por meio da sala de aula virtual criada no Programa *Pixton*. Essas produções foram enviadas a nós, conforme exigência do próprio *Pixton*. Nós as corrigimos, fazendo comentários que levassem o aluno a refletir sobre as escolhas que havia feito para a produção do gênero HQ. Partindo desses comentários, os alunos reeditaram as suas produções e as enviaram novamente a nós. Após a correção final, os alunos acessaram as produções dos colegas, no laboratório de informática, leram e fizeram comentários.

Enfim, foi feito um momento de socialização, em que os alunos leram suas produções impressas e digitais. Só leram aqueles que se dispuseram a fazê-lo. Em relação à HQ impressa, analisamos, em conjunto, se haviam mudanças nas HQs produzidas pelos alunos, em relação ao conto apresentado, “Príncipe desencantado”. Quanto às HQs digitais, levamos de 10 (dez) a 15 (quinze) alunos, de cada vez, para o laboratório a fim de lerem as produções dos colegas, na escola 1. Porém, percebemos que para o trabalho ser mais produtivo seria necessário levar um número menor de alunos e assim fizemos na escola 2. Nessa, levamos de cinco em cinco alunos. Eles leram, fizemos mais comentários, oralmente, visto que já havíamos feito comentários no próprio *Pixton*, e eles avaliaram a experiência com o programa, como pode ser observado no capítulo 8. Para concluir o trabalho, as produções foram salvas em *pen drive* e foram encaminhadas para impressão e produção de um *photobook*. Esse *photobook* foi disponibilizado para pesquisa nas bibliotecas das duas escolas participantes. Apresentamos e discutimos, a seguir, os nossos resultados.

7.2 Análise dos resultados

Nossa pesquisa envolveu fases que permearam por escolhas teóricas, seleção e análise de aulas do Portal do Professor, estudo do gênero HQ com os alunos, leitura e produção de HQs impressas e digitais. Tudo isso demandou tempo, planejamento e organização. Os dados aqui apresentados foram retirados do diário de leitura do gênero HQ. Apresentamos também material coletado do programa *Pixton*, as produções de HQs digitais e transcrevemos nossas anotações

sobre atividades que foram discutidas oralmente em sala de aula. Nomeamos o material retirado do diário de leitura do gênero HQ como registro 1, registro 2 e assim sucessivamente.

Na nossa análise, nomeamos os alunos colaboradores da pesquisa como: colaborador da escola 1 e colaborador da escola 2. Dessa forma, garantimos o anonimato dos alunos. Como foram 47 alunos colaboradores, sendo 25 alunos da escola 1 e 22, da escola 2, a nomeação ficou assim: C1E1, C2E1, C3E1, etc até o número 25 (para a escola 1) e C1E2, C2E2; C3E2 etc, até o número 22 (para a escola 2). Não apresentaremos todas as repostas dos alunos, apenas o número suficiente para suscitar reflexão e fazer ligação com a teoria apresentada neste trabalho.

Para uma melhor organização da nossa análise, dividimo-la em blocos. Acreditamos que, desta forma, percorremos um caminho gradativo na construção do conhecimento do aluno. Entendemos que, primeiro, ele precisa conhecer o gênero, ler, para, então, conseguir produzi-lo, levando em conta todas as suas características. Esses passos, conhecer o gênero até o momento de produzi-lo, estão detalhados nos blocos da proposta apresentada.

É preciso lembrar que intentamos, com a nossa proposta, contribuir para o conhecimento do aluno, a fim de que ele tivesse condições de produzir o gênero explorado e que refletisse sobre as escolhas na produção de um gênero para o alcance da compreensão de que essas escolhas não podem ser aleatórias. No caso de uma HQ, por exemplo, até a posição ou o tamanho de um personagem fará diferença na interpretação da história. Partimos, então, para a análise de atividades do bloco 1:

Análise dos resultados de atividades aplicadas do bloco 1

O bloco 1 da proposta constitui em um momento de seleção de exemplares, negociação da temática, reconhecimento do gênero, negociação da temática e desvendamento do contexto histórico. Analisamos alguns fatores relacionados às atividades deste bloco. Ao negociarmos a temática, notamos que muitos alunos conheciam a Turma da Mônica. Podemos afirmar que praticamente todos conheciam HQs de Mauricio de Souza. Em relação à Marvel, notamos, nas duas escolas, que os alunos gostam de evidenciar a “rivalidade” dela com a *DC comics* e acreditamos que isso favoreceu a escolha deles pela Marvel. Os alunos consideram que a Marvel está à frente da *Dc comics*. A Marvel é parte de um universo fictício que registra narrações de HQS que são publicadas pela editora *Marvel Comics*. Notamos que os alunos apreciaram muito a escolha por trabalhar com um exemplar da Marvel.

Em relação ao reconhecimento do gênero, é importante destacar que a maioria dos alunos não sabia diferenciar os gêneros dos quadrinhos. Constatamos que eles percebiam que

estavam com exemplares de gêneros diferentes, mas não sabiam distingui-los. Confundiram, principalmente, tiras com HQs e cartuns com charges. Ao serem questionados sobre a diferença entre cartum e charge, nenhum aluno, das duas escolas, soube responder. Acreditamos que a confusão entre tiras e HQs se dá pelo fato de esses gêneros apresentarem características análogas. Depois que explicamos aos alunos as diferenças existentes entre esses dois gêneros, eles passaram a identificá-los com mais facilidade. Fato notado pelos registros no diário de leitura do gênero HQ e pelas atitudes deles, no decorrer da proposta.

Quadro 10 - Registro 1 - Anotações de discussões feitas em sala de aula

“A professora apresentou para a gente uns nomes dos quadrinhos, aprendemos sobre cartum, aprendemos que a charge fala de assuntos atuais, que a tira é menor que uma HQ. Ah, agora eu sei que HQ é histórias em quadrinhos. Gostei! O que gostei também foi que ninguém me chamou para entrar nos grupos e a professora percebeu e deu um jeito de me aceitarem em um grupo. Eu agora sei que nem todo quadrinho é história em quadrinhos.” (C3E1).

“Eu aprendi que não é porque está enquadrado que é histórias em quadrinhos, mas eu gosto mais das histórias em quadrinhos.” (C18E2).

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Consideramos importante relatar o registro da C3E1, com todos os detalhes, a fim de evidenciarmos que dentro da sala de aula, ao aplicarmos uma atividade, sempre nos deparamos com questões que vão além do conteúdo explorado. O C3E1 tinha dificuldade de socialização, por timidez, e passou a desenvolver outras atividades em grupos, a partir deste momento. O registro do C18E2 nos levou à percepção de que ele compreendeu alguns aspectos relacionados aos gêneros dos quadrinhos e acabou evidenciado sua preferência pelas HQs, o que não foi objetivo nosso, porém, devemos respeitar determinadas posições que eles assumem quando aplicamos certas atividades.

Quanto à apresentação do histórico das HQs, alguns alunos entenderam que bastava enquadrar uma imagem para que ela se transformasse em uma HQ. Eles chegaram a tal conclusão porque a SA4, do Portal, orienta que basta enquadrar aquela imagem do histórico que ela se tornará uma HQ, no entanto, foi necessário explicar que isto não é possível com todas as imagens e que no caso da imagem do histórico é porque representava uma narrativa, uma sequência de ações. Ao organizarem o diário de leitura do gênero HQ, todas as meninas escolheram ilustrar com imagens da turma da Mônica Jovem e todos os meninos escolheram os

personagens da Marvel, principalmente, Homem-Aranha. É interessante comentar tal postura, porque notamos uma questão ideológica, certa demonstração de relação de poder, envolvendo questão de gênero (gênero social): Turma da Mônica, para meninas (a Mônica representa a força da mulher, o autoritarismo, a menina que tem poder em relação aos meninos) e homem - aranha (o super- herói que salva as meninas que estão em perigo), para meninos. Talvez por isso, ao negociarmos a temática, tenham ficado tão divididas as preferências, pois metade da turma é composta por meninas e metade por meninos, algo bem equilibrado, nas duas escolas. Seguem modelos de capas escolhidas e coloridas, por eles, para colarem no diário de leitura do gênero HQ:

Quadro 11 - Registro 2 - Capa do diário de leitura do gênero HQ.



Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

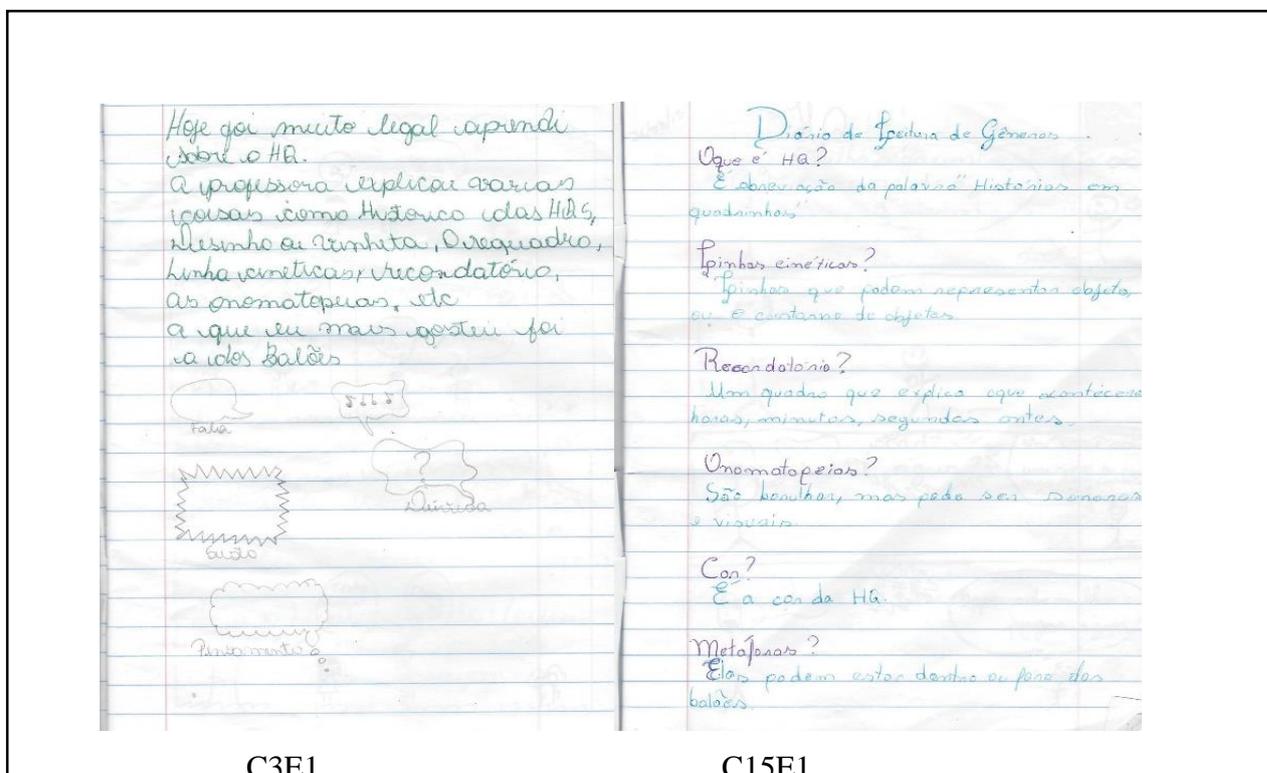
Tecemos, agora, alguns comentários acerca da aplicação das atividades do bloco 2:

Análise dos resultados de atividades aplicadas do bloco 2:

Um fato que merece destaque, ao comentarmos a aplicação de atividades do bloco 2, é que a maioria dos alunos, das duas escolas, não conheciam os elementos de uma HQ, alguns conheciam os balões, mas não sabiam que deveriam utilizar balões diferentes quando fosse para fala, pensamento, grito etc. Somente quatro alunos conseguiram explicar o que era uma onomatopeia, 3(três) alunos da escola 1 e 1 (um) aluno da escola 2. Quanto aos outros elementos, tais como, linhas cinéticas, metáfora visual, sangria, calha, dentre outros, nenhum aluno conhecia. Mas, isso se deve, talvez, ao fato de a maioria das atividades apresentadas sobre os gêneros dos quadrinhos, tais como tiras e HQs, explorarem apenas os balões, as

onomatopias e, em alguns casos, o requadro. Os alunos gostaram muito dessa atividade, conforme podemos comprovar nos registros feitos em diários de leitura do gênero HQ:

Quadro 12 - Registro 3 - Esquemas feitos pelos alunos.



Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

No registro de C3E1, percebemos que houve um interesse em aprender sobre esses elementos. Afirmamos isso, mediante o seguinte comentário: “o que eu mais gostei foi a dos balões.” C3E1, inclusive, ilustrou sua preferência, conforme podemos observar no registro acima. C15E1 fez um resumo do que tinha compreendido sobre os elementos das HQs. Acreditamos que o fato de terem um diário para registro das atividades motivou tal atitude, pois tanto C3E1, C15E1 e muitos outros alunos participantes da pesquisa deixaram registros que favoreceram a prática desses elementos no momento de produção de suas HQs.

O trabalho com a SA1, do Portal do Professor, representou um momento muito relevante. Ao explorar as atividades propostas pela SA1, não esperávamos um interesse tão grande por parte deles, ao abordamos o tema “crise nos aeroportos”. Acreditamos que o mais importante, nessa discussão, foram os temas que surgiram a partir do questionamento feito pela autora da SA1, após a apresentação da HQ: “O que será que o texto conta?” A resposta para essa pergunta abriu caminho para que, em uma roda de conversa, pudéssemos discutir sobre a

crise pela qual vivencia o país: a falta de investimento em vários setores, como educação, transporte e saúde. Tal momento fez com que refletíssemos sobre várias questões, dentre elas, a necessidade de formar um sujeito-aluno crítico, a necessidade de trazer gêneros de outras esferas para a esfera escolar. Acreditamos que essa aula foi uma preparação para estudar os elementos constituintes de um gênero, pois eles perceberam quantas coisas poderiam ser dizíveis pelo gênero HQ.

Sustentamos essa nossa última observação, sobre o que é dizível por meio de um gênero, com o que afirmam Rojo e Barbosa (2015, p.87): “Para o círculo de Bakhtin, o tema é mais que meramente conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto. O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, a avaliação, no acento valorativo que o locutor lhe dá.” Outra pergunta sugerida na SA1 e que causou uma boa discussão, foi: “O que causa humor na história?”. Praticamente todos os alunos comentaram que foi o fato de “embarcarem” utilizando uma carroça que causou o humor na história. Eles acharam engraçado, tal como podemos notar no registro desses dois participantes:

Quadro 13 - Registro 4 - Anotações de discussões feitas em sala de aula

<p>“Nossa, deixar de ir de avião para ir de carroça foi a melhor parte.” (C1E1). “Isso só mostra a crise que o Brasil vive e que até os ricos sofrem.” (C12E2).</p>
--

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Notamos, na fala do aluno da escola 2, uma postura ideológica, pois ele relaciona o “andar de avião” como sinônimo de riqueza e que na hora do sofrimento não existe separação entre o rico e o pobre, que todos sofrem, mesmo que seja em contextos diferentes.

São esses momentos que consideramos muito significativos durante uma aula, pois, a partir dos comentários dos alunos, pudemos abrir um espaço para discussão, para questionamentos, para esclarecimentos, e tudo isso, acreditamos, contribui na formação do aprendiz.

Foi possível perceber uns registros importantes no que se refere à leitura de um exemplar sobre inclusão social. Era o momento de explorar um tema transversal, seguindo os preceitos dos PCN. É preciso esclarecer que sentimos necessidade de trabalhar com um tema transversal, pois, além dos motivos mencionados neste trabalho, no currículo da educação básica do Distrito

Federal, constam orientações para que seja contemplada uma diversidade de temas em sala de aula.

Ao serem questionados se sabiam em qual contexto a história foi produzida, alguns alunos souberam responder, porém, tivemos casos dos alunos que apresentaram respostas confusas, como podemos observar nas transcrições⁷⁷ a seguir:

Quadro 14 - Registro 5 - Anotações de discussões feitas em sala de aula

“Na sala de aula e foi escrita provavelmente pelo professor”. (C10E1);
 “Ela foi produzida por meio de que os professores dessem aula melhor.” (C15E2).

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Percebemos os equívocos cometidos pelos alunos e explicamos a eles sobre a necessidade de lerem com mais atenção, de observarem as pistas que temos nas histórias que nos levam à determinada resposta. Notamos que os alunos tiveram muitas dificuldades com questões de interpretação, pois eles esperam encontrar, no enunciado, a resposta pronta, não possuem o hábito de refletir sobre o que está sendo lido, de perceber o que está implícito, de desvendar o contexto de produção, entre outros fatores necessários para uma interpretação coerente.

É preciso destacar que registros como o que apresentamos a seguir, levam-nos a refletir sobre a necessidade de explorar a maior variedade de gêneros em sala de aula, para o aperfeiçoamento da leitura de diferentes modos semióticos. Vejamos a seguinte questão⁷⁸:

Quadro 15 - Registro 6 - trabalhando a multimodalidade

d) Observe as imagens e o verbal (palavras) do primeiro quadrinho. Em que local se encontram os participantes/personagens? Como chegou a essa conclusão?

Com a mãe, o menino, o menino e o menino.

C2E2

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

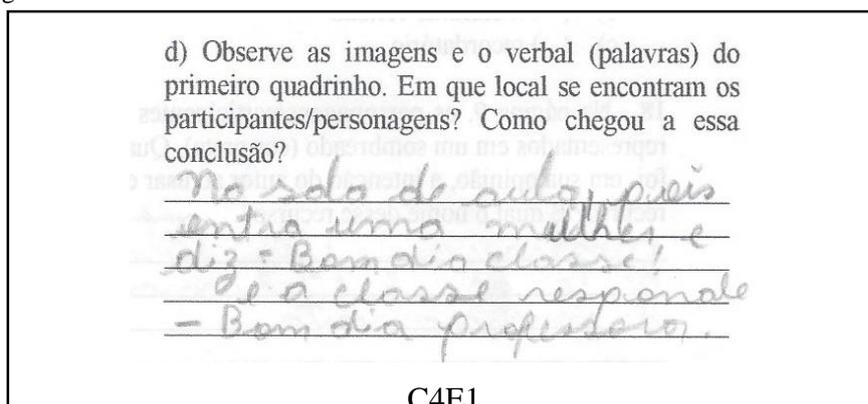
⁷⁷ Transcrevemos a resposta do aluno porque ele respondeu a lápis e a imagem ao ser digitalizada não ficou com uma boa resolução.

⁷⁸ Lembramos que usamos o termo participantes/personagens, porque já pensávamos em uma preparação para trabalhar a GDV, no bloco 5. Isso levando em conta que participante, na visão da GDV, pode ser coisas, animais, pessoas.

A resposta de C2E2 não possui coerência com a pergunta. O que talvez tenha acontecido é que o aluno tenha lido apenas o trecho “participantes/personagens” e respondido com seus nomes (Mônica, Cebolinha e Cascão), pois ele não escreveu em que local os personagens estavam. Bastava olhar o plano de fundo, uma sala de aula, para interpretar, pois a leitura do não verbal, já favorecia a resposta.

Vale destacar que tivemos respostas que nos levaram ao entendimento de que o aluno leu o verbal e o não verbal da vinheta explorada, pois detalharam elementos que compunham o desenho da sala de aula e tivemos casos que parece que o aluno se pautou nas informações verbais; isso não significa que não tenha lido o imagético, apenas evidenciou o enunciado dos balões, o que nos leva a crer que o verbal contribuiu para a interpretação do aluno, por isso defendemos que não podemos hierarquizar um modo em relação a outro, visto que os dois modos favorecem a interpretação. Vejamos o registro:

Quadro 16 - Registro 7 - trabalhando a multimodalidade



Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Aproveitamos de situações como essa, para explicar aos alunos que os dois modos são capazes de demonstrar efeitos de sentido. É possível analisar o quadrinho, considerando apenas o verbal ou apenas o não verbal, ou considerando os dois modos, que chegaríamos a mesma resposta em relação ao local: uma sala de aula.

Levando em consideração que é necessário conhecer o gênero, saber de suas dimensões, é que partimos para análise dos resultados de atividades aplicadas do bloco 3.

Análise dos resultados de atividades aplicadas do bloco 3

Embora, durante o percurso da proposta, já tivéssemos dado algumas pistas sobre os elementos constituintes do gênero, foi por meio das atividades do bloco 3 é que conseguimos trabalhar com mais efetividade esses elementos. Obviamente, não pedimos aos alunos que separassem as respostas em conteúdo temático, construção composicional ou estilo. Nosso foco foi contemplar estes elementos fazendo com que o aluno compreendesse para que serve o gênero e como ele é constituído; que, por meio desses elementos, é possível notar aspectos tais como: qual a intenção do autor/produtor ao usar determinado elemento, determinada expressão, etc em sua produção(estilo); o que eu posso dizer por meio daquele gênero (conteúdo temático) como eu devo acabar, finalizar o enunciado daquele gênero (construção composicional) etc. Compreendemos que isso facilitaria muito quando os alunos fossem produzir suas HQs.

O exemplar trabalhado é o da Turma da Mônica, sobre inclusão social. Ao serem questionados sobre qual **tema** os personagens dialogavam, a maioria dos alunos respondeu que era sobre inclusão social. Porém, acreditamos que chegaram a tal conclusão pelo título da história: Inclusão Social. Esclarecemos que o tema não é o título e perguntamos a eles que outros temas poderiam ser abordados por meio do gênero HQ. Poucos alunos, das duas escolas, deixaram essa resposta em branco. A maioria respondeu que uma HQ poderia “falar” sobre deficiências, sobre deficiência visual, sobre preconceito, *bullying*, etc, como podemos ver nos registros a seguir:

Quadro 17 - Registro 8 – Respostas dadas aos exercícios sobre os elementos constituintes do gênero

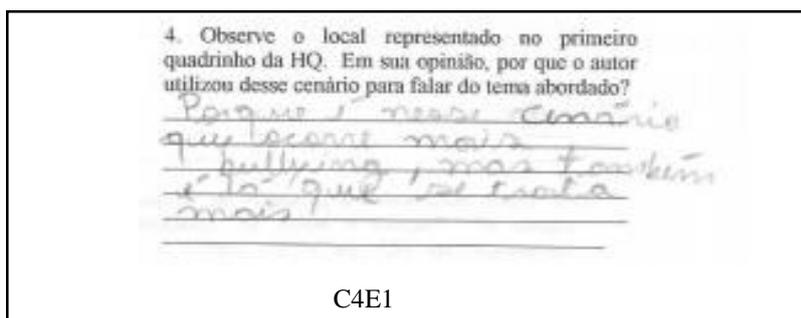
<p>3. Quais outros temas, poderíamos explorar, em relação ao tema apresentado na história?</p> <p><i>preconceito e exclusão</i></p>	<p>3. Quais outros temas, poderíamos explorar, em relação ao tema apresentado na história?</p> <p><i>fontes de deficiência</i></p> <p><i>bullying</i></p>
C6E1	C11E1
<p>3. Quais outros temas, poderíamos explorar, em relação ao tema apresentado na história?</p> <p><i>racismo, educação, respeito, os direitos das pessoas com deficiência</i></p>	<p>3. Quais outros temas, poderíamos explorar, em relação ao tema apresentado na história?</p> <p><i>inclusão de pessoas com deficiência em empresas, na sociedade, na localidade.</i></p>
C7E2	C11E2

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Destacamos que, nessa fase da proposta, os alunos já tinham construído mais conhecimentos acerca do gênero, devido às atividades desenvolvidas e às discussões que surgiram em sala de aula cada vez que trabalhávamos um bloco. Essas discussões foram constantes, toda vez que percebíamos que eram necessárias. A maioria dos alunos soube identificar o que era dizível por meio da HQ explorada.

Em relação ao **estilo**, achamos interessante a resposta dada pelo aluno C4E1:

Quadro 18 - Registro 9 – Respostas dadas aos exercícios sobre os elementos constituintes do gênero HQ:



4. Observe o local representado no primeiro quadrinho da HQ. Em sua opinião, por que o autor utilizou desse cenário para falar do tema abordado?

Porque é nesse cenário que acontece mais bullying, mas também é lá que se trata mais!

C4E1

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Como o cenário, o plano de fundo, é a escola, o aluno argumenta que na escola é o local que ocorre mais *bullying*, o que não deixa de ser uma verdade, pois compreendemos que ao escolher esse plano de fundo, o autor tinha realmente essa intenção, tratar desse assunto no cenário de uma agência que representa muitas vezes palco para a prática de *bullying*, tanto que o aluno coloca a escola como a maior responsável por combater este tipo de violência: “mas é lá que se trata mais.” Entendemos que o não verbal, no caso, o plano de fundo, contribuiu muito para que o aluno chegasse a esta conclusão. É uma situação em que ele leu o imagético (que evidenciou a intencionalidade do autor) e apresentou seus argumentos. Indubitavelmente, respostas como essa merecem uma discussão em sala de aula, dando oportunidade para que outros alunos defendam seus pontos de vistas e que o uso da língua seja trabalhado além de sua estrutura, que contemple o social.

Neste passo da proposta, solicitamos, também, que eles observassem uma vinheta do quadrinho e explicassem o porquê de o autor ter usado uma imagem do congresso nacional. Pedimos que analisassem tanto o verbal quanto o não-verbal dessa vinheta. As respostas apresentadas foram bastante pertinentes, como podemos observar nos registros abaixo:

Quadro 19 - Registro 10 - Respostas dadas aos exercícios sobre os elementos constituintes do gênero

<p>5. Observe a vinheta da página 8. Por que o autor usou a imagem do Congresso Nacional na história? Analise o verbal (as palavras) e a imagem e apresente uma boa justificativa.</p>	<p>5. Observe a vinheta da página 8. Por que o autor usou a imagem do Congresso Nacional na história? Analise o verbal (as palavras) e a imagem e apresente uma boa justificativa.</p>
<p><i>Porque é onde é feito as leis</i></p>	<p><i>para falar da necessidade de criar leis para acabar com essas</i></p>
C6E1	C9E2

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Ressaltamos que esse momento constitui um ponto muito relevante da nossa proposta. A maioria dos alunos conseguiu observar uma imagem e perceber a intenção do autor ao dispô-la no quadrinho. Esclarecemos para eles que as respostas estavam corretas, que o Congresso Nacional é o órgão que exerce funções do poder legislativo e que cabe a esse órgão elaborar/aprovar leis. No registro de C9E2, quando diz “para acabar com isso.”, é analisado todo o contexto da história, do preconceito com pessoas com deficiência e da necessidade, representada no quadrinho pelo imagético, de criar leis que amparem essas pessoas.

Para contemplarmos a **construção composicional**, exploramos questões, tais como as que envolvem o uso dos balões, metáforas visuais, recordatórios nas HQs. Acreditamos, após leituras que fizemos, que esses elementos, como tantos outros, se encaixam no acabamento do texto. É como se marcássemos, por meio dos enunciados dos balões, dos enunciados do recordatório ou até mesmo pelas metáforas visuais, o momento de passar a palavra ao outro. Quando usamos o recordatório e colocamos frases, como... “E foram felizes para sempre”, “Enfim, os super - heróis lutaram e combaterem, mais uma vez, o mal.” ou terminamos a fala de um balão com um ponto de interrogação ou até mesmo aqueles xingamentos representados nas metáforas visuais marcam a fronteira dos enunciados. Ancoramos essa nossa percepção nos dizeres de Rojo e Barbosa (2015, p. 94): “Em um exemplo simples, o acabamento é dado pelos pronomes interrogativos, pela entonação ascendente[...] em gêneros mais complexos e padronizados[...], o acabamento pode ser dado por fórmulas (“E foram felizes para sempre).” As autoras defendem também que: “estas formas de acabamento servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro.”

Vale enfatizar que o trabalho com os elementos da HQ, com a dimensão constituinte deste gênero, foi permeado de muita discussão e que notamos muito interesse por parte dos alunos ao desenvolverem as atividades propostas. Consideramos que eles tiveram um bom desempenho nas atividades desenvolvidas, desde questões subjetivas até questões objetivas, como podemos observar abaixo:

Quadro 20 - Registro 11 - Respostas dadas aos exercícios sobre os elementos que compõem uma HQ.

<p>17. Na página 4, encontramos:</p> <p>a) () Um balão de pensamento, cinco balões de fala.</p> <p>b) () Todos os balões são de pensamento.</p> <p>c) (x) Temos cinco balões de fala, um de pensamento e um recordatório.</p> <p>18. Na página 3, percebemos o movimento da personagem/participante, devido:</p> <p>a) (x) linhas cinéticas</p> <p>b) () metáforas visuais</p> <p>c) () recordatório</p>	<p>“HA significa” História em Quadrinho”. Aprendemos também sobre o histórico das HQs, linha cinética, balões, recordatório, onomatopéias, cor, metáforas visuais e a calha. A calha é o espaço entre cada quadrinho.</p>
C5E1	C19E1

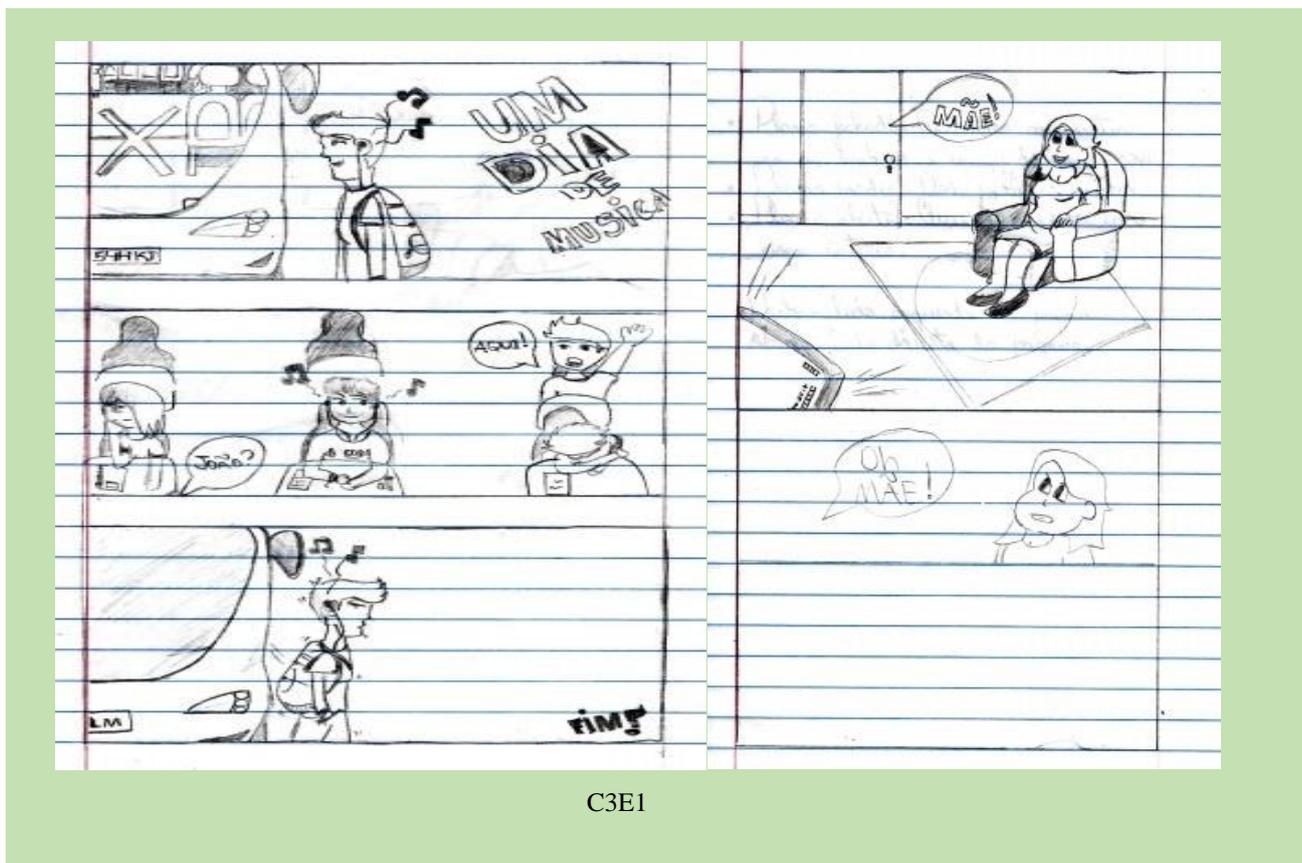
Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Até este momento da análise, o nosso foco recaiu em questões que envolveram mais a leitura e a interpretação de enunciados. Partimos, então, para a análise da produção da primeira HQ, sugestão dada no bloco 4.

Análise dos resultados de atividades aplicadas do bloco 4

Para análise de atividades desenvolvidas que compõem o bloco 4, produção da primeira HQ, apresentamos algumas produções e anexamos outras no trabalho, visto que entendemos ser uma etapa muito importante da nossa proposta. Ao explorar as atividades do bloco 4, tivemos a oportunidade de verificar como estava o conhecimento do aluno acerca do gênero HQ e como isso foi refletido na atividade prática. Lembramos que, nesta atividade, eles teriam que ler um conto, “o príncipe desencantado”, e criarem versões da história, em forma de HQs, e que não deveriam se prender ao título da história, que escolhessem planos de fundo que tivessem relação com o verbal, que trabalhassem temas que achassem que teriam ligação com a postura do príncipe e da princesa, na história. Seguem algumas produções:

Quadro 21 - Registro 12 - Produção de HQ impressa



C3E1

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Consideramos interessante a leitura que o aluno fez do conto trabalhado e como reproduziu para uma HQ. O aluno ressalta, assim como no conto, a superioridade da mulher, representada, em sua produção, pela figura da mãe.

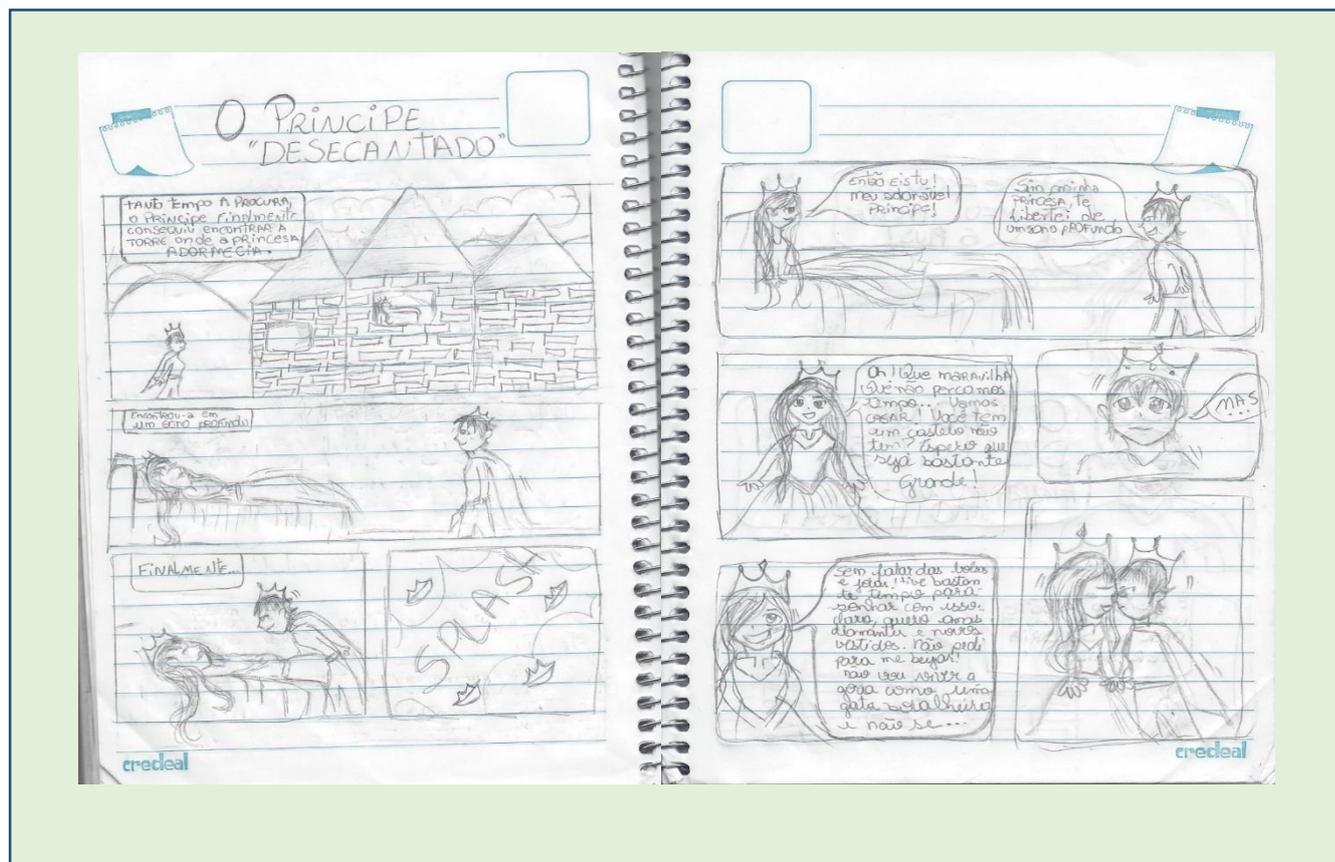
O personagem toma o ônibus para casa, bate na porta, provavelmente, grita, pois ele está usando um fone de ouvido, imagina que a mãe não escuta, e repete, novamente, o chamado, e isso está evidenciado pelo verbal: “mãe”, “oh mãe”. Ele faz a representação de uma mãe irritada por ter sido incomodada (representado pelo não-verbal), pois estava assistindo à televisão. O olhar da mãe é como se dissesse: “ Além de atrapalhar eu assistir meu programa, ainda grita.”

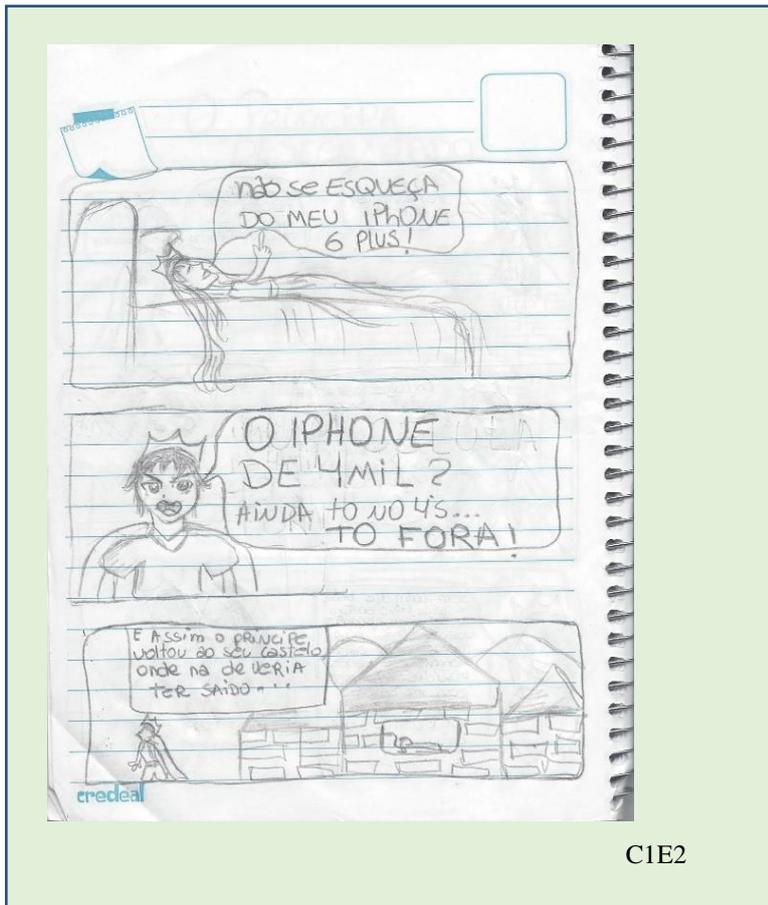
São inferências que fizemos, baseadas na produção apresentada pelo aluno, na discussão que tivemos em sala de aula, sobre o papel da mulher na sociedade, e por registros verbais e não verbais construídos pelo aluno em sua produção. Em relação à composição de sua HQ, acreditamos que o aluno poderia ter inserido tipos diferentes de balões, tais como um para o grito: “Oh, mãe (Ô, mãe), outros balões para fala e até o recordatório para explicar a situação

ao interlocutor, pois só compreendemos a história tal qual foi apresentada e as intencionalidades do aluno (locutor), porque a história foi discutida em sala.

Contudo, ainda com essas lacunas, acreditamos que o aluno conseguiu compreender o conto e transmitir o tema principal por meio de uma HQ.

Quadro 22 - Registro 13 - Produção de HQ impressa





Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Nesta produção, notamos o uso de recordatórios e de balão de fala. Em sala de aula, notamos que foi feito o rafe até chegar ao desenho final. C1E2 teve preocupação com seu roteiro, também. Utilizou a onomatopeia “splash”, para representar o som do beijo que o príncipe deu na princesa. Foi bem evidenciada também a passagem de tempo, conforme percebemos nos dois últimos quadrinhos, quando o príncipe questiona sobre o *iPhone* de 4 mil e logo ele aparece, bem distante do castelo, indo embora. O espaço que foi colocado entre um quadrado e outro evidencia a mudança de plano de fundo e conseqüentemente a passagem de tempo.

O interessante é que, como nossos alunos são considerados nativos digitais, foi trazido para o contexto da história o uso do *iPhone*, o que acabou marcando uma relação de poder entre a princesa e o príncipe. C1E2 produziu sua história trazendo objetos que os jovens e adolescentes almejam adquirir. Foram trocados os anéis de cedro, diamantes, do conto apresentado, por um *iPhone*, pois este representa poder, dinheiro, superioridade, na concepção de muitos adolescentes. Ficou evidenciada, na história produzida, a superioridade da mulher, que, no papel de princesa, fez tantas exigências ao príncipe que ele acabou indo embora.

Notamos que C1E2 fez sua vinheta, dando destaque aos olhos dos personagens, desenhando olhos grandes, tais como observou no exemplar da Turma da Mônica Jovem que foi trabalhado em sala de aula e que possui característica de mangá.

C1E2 recusou-se a colorir sua HQ, o que fez com que notássemos que realmente tinha o desejo de fazer sua HQ com características do mangá. Não limitamos as produções dos nossos alunos, o importante é que cumprissem o objetivo que era demonstrar o que já tinham de conhecimento até esse passo da proposta. Com certeza, enquanto educadores, sentimos realizados quando nossos alunos superam nossas expectativas. Passamos, agora, para análise de atividades que os alunos colaboradores realizaram, pertencentes ao bloco 5.

Análise dos resultados de atividades aplicadas do bloco 5

Para contemplar o bloco 5, apresentamos vários exemplos, aos alunos, a fim de que identificassem os participantes e os processos trabalhados nesta proposta, narrativo e conceitual (significado representacional); Exploramos, também, por meio de exemplos, a saliência, a distância social e o valor informacional (significado composicional). Aclaramos que as HQs impressas foram feitas em apenas uma versão, porque consideramos que a elaboração delas consistiu em um aquecimento e em uma preparação para a HQ digital, que foi trabalhada após conhecerem a GDV, proposta deste bloco.

Explicamos os processos narrativos e conceituais, por meio dos exemplares trabalhados, tanto da Marvel quanto da turma da Mônica e pedimos aos alunos colaboradores que tivessem um olhar mais detalhado em relação à composição dos quadrinhos e as relações estabelecidas entre imagem e observador, participante representado e participante interativo. Exploramos, oralmente o significado interativo, questionando aos alunos sobre o olhar dos participantes das imagens, se era de demanda ou de oferta, se existia um contato entre participante representado ou interativo, mesmo que esse contato fosse imaginário, distância social e qual a relação de poder entre os participantes.

Após todo o trabalho com a teoria, os alunos começaram as atividades destacando a saliência (em imagens que foram utilizadas para ser a capa do diário de leitura do gênero HQ). Esclarecemos que começamos pela saliência, porque após darem o destaque às imagens, poderiam entender melhor os processos, visto que, por exemplo, o participante considerado ator, pode ser identificado pelo destaque dado a ele em uma composição visual.

Assim, sugerimos que, primeiramente, tal como consta na proposta do bloco, que trabalhassem a imagem, colorindo, evidenciando o que deveria ser evidenciado, para então, discutirmos os processos. As imagens trabalhadas são as imagens que foram escolhidas no bloco 1, retiradas de exemplar da Turma da Mônica Jovem e da Marvel, conforme podemos observar a seguir:

Quadro 23 - Registro 14 - Trabalhando a saliência e o processo de ação



Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Na imagem colorida por C6E1, notamos um destaque dado ao participante representado que está em tamanho maior do que o Homem - Aranha. C6E1 procurou dar mais destaque na imagem, através da mistura de cores feita na roupa do participante representado em tamanho maior e nos participantes “pacotes de dinheiro” que ele leva.

Mais uma vez lembramos que participantes podem ser coisas, animais, pessoas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]. A calça do participante foi colorida em dois tons de azuis, a mistura de cores na camiseta e no pacote de dinheiro, tudo isso leva-nos a crer que o aluno tentou evidenciar o participante em tamanho maior. Percebemos que ou o aluno conhecia os participantes ou adquiriu esse conhecimento ao ler o exemplar da Marvel negociado, pois deu a eles a mesmas cores usadas na versão colorida ou em outras versões.

Outro fator que pode ter feito com que o aluno evidenciasse mais esse participante é o fato dele ser o Homem- Areia, inimigo do Homem-Aranha. Observamos também que o aluno destacou em preto, ficando bem visível, para o observador, um vetor, ou seja, um processo de ação, em que temos ator, Homem-aranha, de onde parte o vetor representado pela teia de aranha, a fim de atingir a meta, Homem - areia. Dessa forma, conseguimos explorar por meio dessas imagens da Marvel, coloridas e destacadas pelos alunos, seguindo o conhecimento que já tinham da GDV, a saliência, o processo narrativo (processo de ação) e o processo conceitual (processo classificacional).

E na imagem da Turma da Mônica Jovem, colorida pelos alunos, notamos um destaque dado ao instrumento prato. C1E2 usou cores diferentes e, em seu registro no diário de leitura do gênero HQ, escreveu:

Quadro 24 - Registro 15 - Trabalhando a saliência e o processo de ação

“Destaquei o prato porque é o instrumento que mais gosto. Destaquei também os participantes que ficam na parte superior por eu gostar muito deles mais do que dos outros”.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Podemos observar que o aluno usou a cor cinza para dar destaque aos participantes representados. Embora consideremos que, da forma como coloriu a imagem, todos os participantes representados estão bem destacados, percebemos um destaque maior nos elementos que citou. Os tons escolhidos, a mistura de cores, revelam isso. Acreditamos que C1E2 conseguiu evidenciar um dos personagens/participantes que mais gosta, o Cascão, já que afirma que gosta mais dos que estão representados no plano superior da imagem.

Lembramos que são os momentos em sala de aula, a prática, que nos levam, muitas vezes, a não perder oportunidades de discussão diante dos enunciados dos nossos alunos. Por assim ser, sentimos necessidade de discutir que tipo de relação foi estabelecido entre o

observador e a imagem, se o participante representado relacionava com o participante interativo (observador da composição visual). Os alunos identificaram também a saliência e os processos.

Para tal, utilizamos as imagens, depois de coloridas, e utilizamos, também, as perguntas sugeridas no bloco 5: “Em relação aos participantes representados, você acha que ele interage com você, leitor? Por quê? Qual posição você ocupa nesta situação? O que os participantes estão dizendo a você?” (Ver bloco 5). (Significado interativo).

Os alunos responderam, oralmente, e através dos nossos registros, transcrevemos, a nossa discussão:

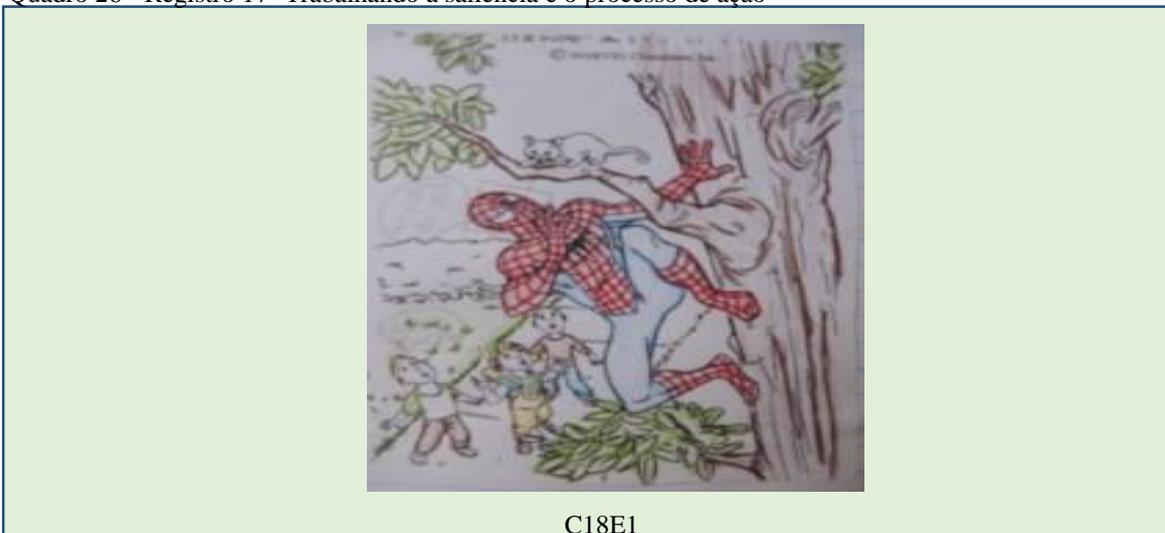
Quadro 25 - Registro 16 - Trabalhando a saliência e o processo de ação

- Sim, interage, pois ele olha para mim.
- Eu sou o observador, como é o nome mesmo que a senhora falou? Gente, ajuda...
- (Em coro): participante interativo.
- Ah, professora, ele está dizendo para eu sair da frente, pois ele está fugindo.
- Eu acho que a Turma da Mônica está dizendo que fez uma música para todos nós e eles querem que a gente preste atenção.

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Solicitamos, aos alunos, que praticassem em mais imagens o processo de ação. Explicamos a eles que deveriam observar as várias imagens que já tinham em mãos, desde o início da aplicação da proposta, e que falassem se existia um processo de ação, se os participantes estavam envolvidos em algum evento. Não apresentaram muitas dificuldades, visto que utilizaram caixas e setas para identificarem o tipo de processo.

Quadro 26 - Registro 17- Trabalhando a saliência e o processo de ação



C18E1

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Na primeira imagem, detectamos que C18E1 soube identificar um processo narrativo, porém, pelo nosso entendimento, não se trata de um processo de ação, temos um processo reacional (que é também um processo dentro do processo narrativo), em que o contato se estabelece pelo olhar entre o Homem-Aranha e o gato. C18E1 comentou que o Homem-Aranha seria o ator (personagem em mais evidência) e o gato, a meta. Um vetor se forma para estabelecer o processo entre os dois participantes representados, porém, os participantes reagem mais pelo olhar do que pela ação. O Homem-Aranha reagiu diante da situação de perigo que o gato se encontrava. Como não exploramos esse processo com eles, apenas comentamos, brevemente, que da forma como foi marcado não teria como ser um processo de ação, mas sim, um processo reacional.

Quanto às atividades envolvendo o valor informacional (significado composicional): dado/novo/ real/ ideal, centro, trabalhamos com imagens da turma da Mônica, tal como é sugerido no bloco 5. Questionamos aos alunos se eles achavam que a opção pelo dado/novo, pelo real/ideal, centro, perceptíveis na imagem, poderia ser aleatória, ou seja, se tanto faz analisar esquerda e direita, superior e inferior, o centro ou se depende da imagem. Apresentamos a eles, uma imagem da Mônica se deparando com uma árvore e pensando no Cebolinha; pensamento marcado pelo tipo de balão. Em conjunto, notamos que a melhor opção seria analisar esquerda e direita (dado e novo) naquela imagem, pois ela não favorecia muito a análise superior e inferior (real e ideal):

Quadro 27 - Trabalhando a GDV



Fonte: Aplicação da proposta.

Os alunos perceberam que, do lado esquerdo, tínhamos a informação dada, o que era conhecido pelo leitor, do lado direito, o desconhecido, a informação nova; não tínhamos ideia de que nos depararíamos com uma imagem de uma árvore representando o Cebolinha. A partir daí é que comprovamos que, no caso dessa imagem, era melhor analisar sob o foco do dado e do novo, e não do real e do ideal ou do centro.

Aproveitamos a imagem para trabalharmos a distância social, visto que depois os alunos desenvolveriam as atividades propostas no bloco 5 que envolvem o uso dos exemplares já trabalhados: Turma da Mônica e Marvel. Os alunos responderam, oralmente, que o Cebolinha estava representado em um plano bem fechado e a Mônica, em um plano aberto. Perguntamos a eles como chegaram a esta conclusão, a maioria respondeu que o Cebolinha estava representado do pescoço para cima e a Mônica estava representada pelo corpo inteiro. Alguns confundiram o plano bem fechado com o plano fechado. Discutimos, então, com eles que sentimos “certa proximidade”, enquanto leitores, com a Mônica, visto que era a que estava mais próxima de nós, participantes interativos.

Como os alunos já tinham conhecimento dos processos narrativos e conceituais, perguntamos a eles se que tipo de processo ocorria na imagem. Vejamos algumas respostas:

Quadro 28 - Registro 18 - discussões em sala de aula

“Processo de balão, como é o nome mesmo?” (C3E1).

“Processo de balão, (risos), é processo mental, olhem no diário.” (C4E1).

“Processo de pensamento, professora.” (C1E2).

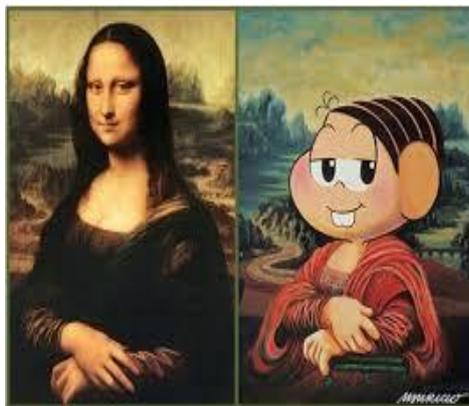
“Processo mental, porque a Mônica está pensando.” (C2E2).

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Percebemos que embora a maioria dos alunos não tenha usado o nome processo mental, eles reconheceram como um processo mental, visto que levaram em consideração o tipo de balão usado e o tipo de relação que estava acontecendo da participante representada com o balão. Embora o enunciado do balão seja uma imagem, entendemos que esse processo é mental, pois o Cebolinha é o que foi pensando (fenômeno) por meio de um balão (vetor) que liga ao participante experienciador (Mônica).

Praticamos um pouco mais a GDV com as seguintes imagens sugeridas no bloco 5:

Figura 55 - Mona Lisa e Mônica



Fonte: Arquivo pessoal

Apresentamos essa imagem em *slide*, um quadro com Mona Lisa de Leonardo da Vinci, pintado por volta de 1503 e um quadro com a Mônica, personagem de Mauricio de Souza. Perguntamos, aos alunos colaboradores, como procederíamos a análise, se iríamos analisar o dado e o novo, o real e ideal ou o centro. Eles observaram a imagem por alguns minutos e a maioria disse que era melhor analisar levando em consideração a esquerda e a direita (dado e novo).

Os alunos notaram que na imagem da Mona Lisa não constava quem produziu a obra e na da Mônica aparecia a assinatura de Mauricio de Souza, que eles conhecem bem. Assim, pelo verbal, alguns alunos chegaram à conclusão de que sabiam quem produziu a segunda obra, mas não sabiam quem produziu a primeira. Por assim ser, comentamos com os alunos, brevemente, sobre o pintor Leonardo da Vinci e os mistérios que envolvem a obra Mona Lisa. Alguns alunos lembraram que tinham estudado sobre o que discutimos, em aulas de arte.

Depois, perguntamos a eles o que esses participantes tinham de diferente um do outro. Como foi uma discussão oral, transcrevemos aqui algumas respostas dos alunos:

Quadro 29 - Registro 19 - discussões em sala de aula

“O dado é a Mona Lisa e o novo é a Mônica”.
 “Ah, professora, fácil demais, a Mônica é a novidade.”
 “Mônica está podendo, heim?” Mais linda que a Mona Lisa”.
 “O olhar da Mona Lisa parece cruel e da Mônica é todo meigo.”

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Se levarmos em consideração todas as especulações que existem sobre Gioconda, entendemos que o quadro da Mônica foi pintado para confrontar o da Mona Lisa, a fim de apresentar uma visão mais pueril, mais próxima do participante interativo, já que alguns estudiosos fazem a leitura de que o sorriso da Mona Lisa é cruel e impiedoso. Comentamos com os alunos o contexto histórico que envolve Mona Lisa, os mistérios não desvendados acerca dessa obra, para que pudessem fazer uma melhor relação com a imagem da Mônica.

Perguntamos a eles, o que diferenciava uma participante da outra, eles disseram que as roupas, que o vestido da Mônica em vermelho era mais glamoroso, que ela estava com maquiagem, que o plano de fundo do quadro estava mais destacado e que a Mônica estava mais feliz. Disseram, também, que a imagem dela tinha mais brilho, também. Depois, apresentamos a eles, esta outra imagem composta pelo verbal e não – verbal:

Figura 56 - Mona Crespa e Mona Lisa



Fonte: Arquivo pessoal

Solicitamos aos alunos, primeiramente, que lessem o verbal e não - verbal. Neste momento, não falamos ainda da composição espacial da imagem, do valor da informação. Pedimos que, primeiramente, explicassem o verbal. Registramos algumas respostas interessantes:

Quadro 30 - Registro 20 - discussões em sala de aula

“Ah, professora, se são 500 anos, significa que essa chapinha faz história, quero uma.” (P13E1).

“Que tem 500 anos que essas chapinhas tratam dos cabelos das mulheres.” (P8E2).

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Perguntamos a eles se havia humor nesta imagem. Eles sorriram bastante e disseram que sim, que era o “Mona Crespa e o Mona Lisa. Instigamos, então, a reflexão e perguntamos se retirássemos o verbal, se a imagem causaria humor, eles responderam que sim. Enfim, foi questionado como chegaram a essa conclusão, eles responderam que pela forma que se encontra o cabelo da Mona Lisa, no primeiro quadro, e que, depois, apresenta o cabelo liso.

Para finalizar o trabalho com essa imagem, pedimos que opinassem sobre o participante que estava em mais destaque na imagem (lembrando que participante pode ser coisas, objetos, pessoas). Alguns alunos responderam que era a Mona Lisa de cabelo liso, não foi uma surpresa, visto que no contexto atual, as meninas, em sua maioria, por preocupação estética, lutam por um cabelo liso. Mas, a maioria respondeu que era a chapinha. A partir dessa resposta, explicamos a eles que a imagem favorecia análise pelo dado e novo (participante com o cabelo crespo - informação dada) e pelo novo (participante com o cabelo liso depois de usar a chapinha - informação nova). E que se fôssemos pensar no participante com mais destaque, deveríamos considerar o centro, evidenciado pela saliência dada à chapinha.

Os alunos apresentaram argumentos que sustentaram suas afirmações sobre o participante em mais destaque:

Quadro 31 - Registro 21 - discussões em sala de aula.

“- Professora, não é nenhuma das duas Mona lisa, é a chapinha.”
 “- Professora, eu sei, eu sei, deixa eu responder, é a chapinha.”
 “- É a chapinha pelo destaque que ela tem, olha o brilho, como é mesmo o nome, já sei, saliência.”
 “- É a chapinha, ela está no centro e lembram que a professora falou que participante pode ser coisas, pessoas... e olha o brilho, os tons cinzas, ah, a chapinha está bem no centro da imagem.”
 “- Para mim, é a chapinha, também, ainda mais que ela é quem vai fazer o cabelo da Mona Lisa ficar liso e o nosso também, não são 500 anos de sucesso?”

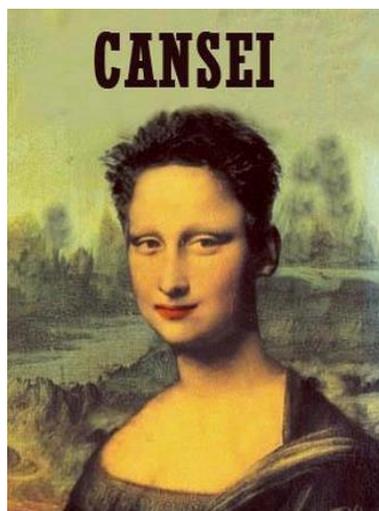
Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Importa destacar que esta mesma imagem foi apresentada aos professores quando foi dada uma palestra⁷⁹ para esclarecimento da proposta. Nenhum professor comentou que seria a chapinha o elemento com maior destaque. Esse fato nos levou à conclusão de que o conhecimento que o aluno já tinha construído até o momento, sobre a GDV, favoreceu sua interpretação.

⁷⁹ Apresentamos, nas duas escolas, uma palestra sobre multiletramentos e multimodalidade, a fim de apresentar, aos professores, direção e coordenadores, a proposta.

Finalizamos nossa discussão sobre o valor informacional (significado representacional) e sobre olhar de demanda (significado interativo) com essa imagem:

Figura 57 - Mona Lisa - Cansei



Fonte: Arquivo pessoal

Os alunos perceberam o humor e concluímos que este “cansai” (o verbal) pode estar se referindo às tantas versões retratadas por Leonardo da Vinci, ou seja, a quem o artista realmente queria retratar: uma mulher, um homem, uma suposta amante, uma religiosa ou a tantas outras suposições que existem acerca da figura retratada na obra.

Também, podemos entender, de acordo com comentários dos alunos, que ela cansou da chapinha e resolveu cortar o cabelo, que nem Mona Crespa nem Mona Lisa, cabelo curto. Alguns alunos comentaram que ela cansou de competir com a Mônica e que até maquiagem usou e que o sorriso estava mais feliz, que ela até olhou para eles e disse o quanto estava feliz com a decisão de cortar o cabelo (olhar de demanda). Seja qual for a interpretação, entendemos que o verbal - “Chapinhas São Leonardo - Há 500 anos fazendo a cabeça das mulheres/Mona Lisa e Mona Crespa/Cansei” - em consonância com o não verbal possibilitou a análise das três imagens.

Alguns alunos elaboraram uma espécie de esquema em seus diários de registro do gênero HQ, a partir das explicações dadas a eles. Tal ação favoreceu a produção da HQ digital, pois essas observações somadas a outras, indicaram que já poderíamos tentar fazer a produção no programa *Pixton*.

Quadro 32 - Registro 22 - Resumo feito pelos alunos da GDV

<p><u>Distância Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Plano Fechado: quando a imagem é mostrada a cabeça e os ombros. Plano Médio: quando a imagem é do peito para cima. Plano Aberto: quando a imagem é representada inteira. Os elementos selecionados à esquerda da página são apresentados como dados, e os elementos à direita são o texto. Alguns são cancelados como dados quando apresentados como já conhecidos do leitor, a partir de parágrafos para a leitura da mensagem. O texto e os parágrafos destinados à expressão 	<p>O conteúdo dessas balões e um processo verbal</p> <p><u>Participante verbal dentro do balão e o enunciado</u></p> <p>Processo Participante → [] → Participante (balão verbal)</p> <p>Movimentos dos Participantes</p> <p>→ Quando [] → Participantes podem ser variados, ilógicos ou iguais.</p>	<p>informação não se discute. Média - expressa pelos tipos de conexão entre os elementos e equilíbrio - realizado pelo efeito de tensão das cores localizadas no primeiro plano, medido de distância e profundidade de foco.</p> <p><u>Quanto</u></p> <p>Amostra no dicionário de gênero</p> <p>o balão (o conteúdo dentro do balão) é um processo verbal</p> <p>o participante verbal dentro do balão e o enunciado</p>
<p>C2E1</p>	<p>C7E1</p>	<p>C10E2</p>

Fonte: Dados coletados por meio do diário de registro do gênero HQ.

Depois de explicar aos alunos sobre o valor informacional, sobre a distância social e sobre o processo de fala (processo narrativo), eles praticaram os conhecimentos teóricos em exemplares trabalhados e responderam algumas questões, conforme podemos comprovar, a seguir:

Quadro 33 - Registro 23 – Respostas dos alunos sobre o valor informacional

<p>6. Agora, observe, na página 8, os dois primeiros quadrados. Aponte qual é o real e qual é o ideal e justifique sua resposta.</p> <p>real - que estão todos alegres</p> <p>ideal - que estão todos de mãos dadas</p>	<p>6. Agora, observe, na página 8, os dois primeiros quadrados. Aponte qual é o real e qual é o ideal e justifique sua resposta.</p> <p>que apesar de todos as diferenças todos alegres e felizes e sem problemas</p>
<p>C4E1</p>	<p>C11E2</p>
<p>6. Agora, observe, na página 8, os dois primeiros quadrados. Aponte qual é o real e qual é o ideal e justifique sua resposta.</p> <p>real e ideal e ideal a profundidade.</p>	<p>6. Agora, observe, na página 8, os dois primeiros quadrados. Aponte qual é o real e qual é o ideal e justifique sua resposta.</p> <p>Real e o real que não feitos no primeiro ideal seria a quadrado.</p>

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Apesar de os alunos terem apresentado algumas respostas vagas ou confusas, podemos notar que eles compreenderam que o real seria a realidade e que o ideal seria o que poderia ser diferente daquela realidade, como podemos comprovar na fala de C6E1: “real é as leis que são feitas no congresso ideal seria a igualdade.” Percebemos que esse aprendizado se deu a partir da leitura do verbal e não-verbal, do quadrinho analisado (Turma da Mônica - Inclusão Social).

Durante a realização dessa atividade, os alunos colaboradores perceberam que as leis eram elaboradas (imagem do congresso nacional), mas que estamos longe de uma situação de igualdade entre as pessoas. C18E2 até tentou dizer algo em relação à necessidade de uma inclusão efetiva, quando disse que o “real é a tati e o ideal a professora.” Ou seja, a Tati é a garota com deficiência, apresentada na história, ela representa, então, as pessoas com deficiência. Como a professora adota atitudes que valorizam um processo de inclusão, o C18E2 respondeu que o ideal é a professora. C4E1 respondeu que “o real é que estão todos alegres e o ideal é que estão todos de mãos dadas”. Nesse caso, consideramos que aluno não fez uma leitura coerente dos modos semióticos presentes no quadrinho analisado, ou não soube registrar sua interpretação. C11E2 respondeu “que, apesar de todas as diferenças, todos devemos ser unidos e sem preconceito.” Nesse caso, entendemos que houve um entendimento, alguma noção desse valor informacional foi construída, pois quando diz “que apesar de todas as diferenças”, está falando de uma realidade, que de fato existe e que “todos devemos ser unidos sem preconceito”, é o ideal, o que deveria ser, mas que nem sempre é.

Aplicamos mais exercícios para fixarem o conteúdo, trabalhamos o processo conceitual, revisamos todo o conteúdo explorado por meio de atividades respondidas no diário de leitura do gênero HQ e por meio de apostilas. Não apresentaremos tudo aqui neste trabalho, devido à grande quantidade de material coletado que tivemos após a aplicação da pesquisa. Restringimos, agora, a apresentar a análise das atividades do último bloco, a produção da HQ digital. Acreditamos que quando chegamos nessa etapa, o aluno já tinha adquirido conhecimento necessário para produzirem suas HQs.

Análise dos resultados de atividades aplicadas do bloco 6

Por meio das atividades deste bloco, era o momento de o aluno de fazer o roteiro, escolher o plano de fundo, escolher o tema, buscar elementos que comprovassem suas intenções ao escrever a história, escolher os personagens/participantes, as linhas cinéticas, onomatopeia, verificar a possibilidade de dar movimento aos personagens, marcar o tipo de distância que

queriam do participante representado com o participante interativo, envolver os participantes em processo de ação, processo de fala e mental (utilizando balões de fala, de pensamento e o verbal), destacar os elementos que queria evidenciar, por meio da saliência; enfim, fazer com que o aluno conseguisse dizer por meio da HQ o que queria dizer, que marcasse suas intenções e que depois pudesse refletir sobre suas escolhas.

Figura 58 - HQ digital 1



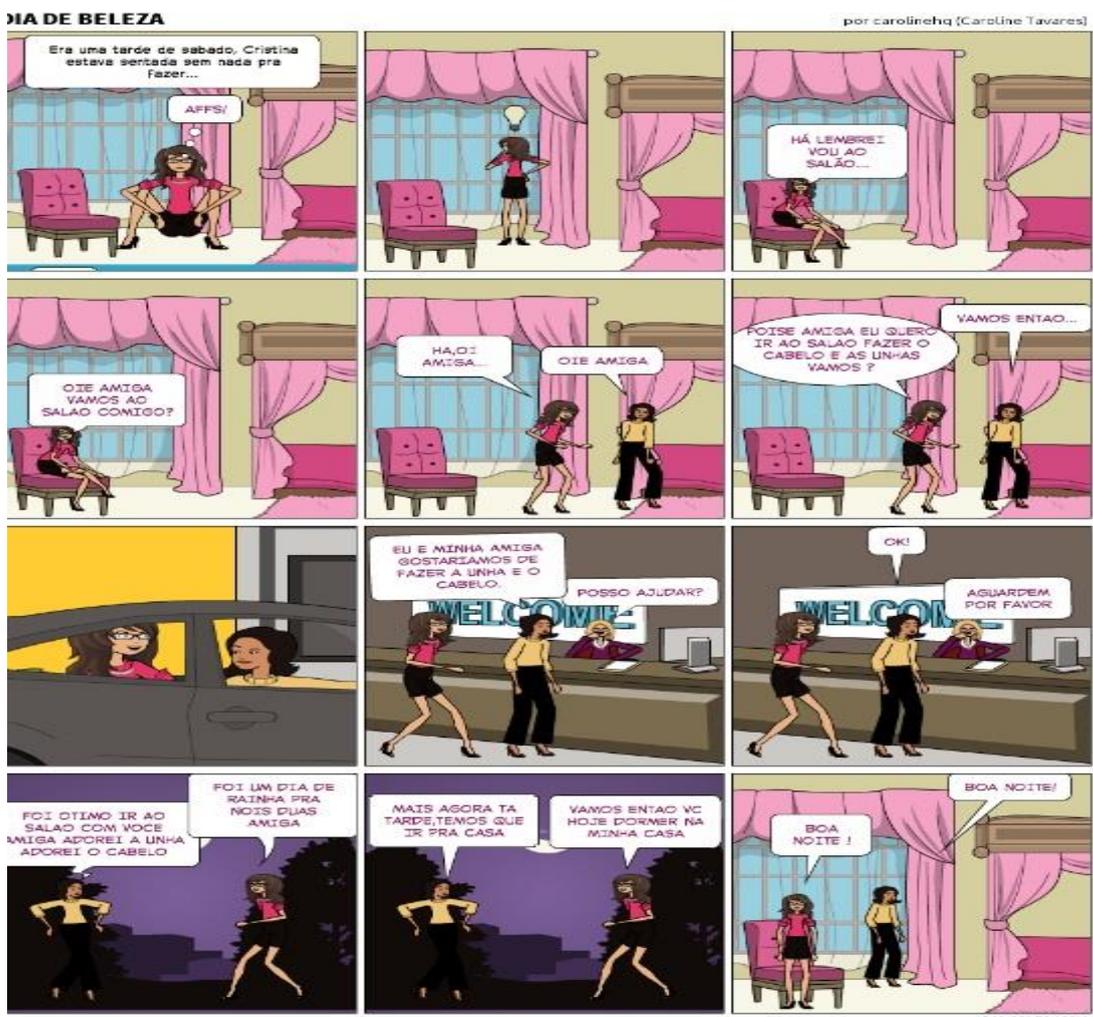
C22E1

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Na produção, notamos que C22E1 conseguiu dar movimento aos personagens, opção do programa *Pixton*. Consideramos uma vantagem em relação à HQ impressa, pois esse processo de movimento é feito de forma bem mais rápida do que se fosse tentar representar por meio dos desenhos impressos.

C22E1 também tentou colocar os participantes envolvidos em algum evento, tal como foi sugerido no passo a passo para elaborarem a HQ. Foram cometidos muitos desvios linguísticos. Esses desvios foram comentados no próprio *Pixton*. Na oportunidade, sugerimos que os alunos refletissem sobre os desvios cometidos. Foram utilizadas imagens em que os participantes representados olhavam para os participantes interativos, conforme podemos notar no quadrinho em que estão na montanha russa. Em outros quadrados, os participantes não se dirigem para o participante interativo. Acreditamos que poderia ter usado outros tipos de balões, tais como o de grito, quando os participantes representados estavam na montanha - russa, ou quando um participante reclama: “ai isso doi joao.” Entendemos que o acabamento da história também pode ser melhorado, dando um final mais concreto, porque a impressão que dá é que a história continua.

Figura 59 - HQ digital 2



CE3E1

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Esta produção revela alguns aspectos explorados na nossa proposta, tais como a escolha certa do plano de fundo, pois acontece uma passagem de tempo. Notamos isso, primeiro pelo enunciado do recordatório “era uma tarde de sábado”.

Os participantes representados estão envolvidos em um evento. Elas vão ao salão de beleza e só retornam à noite, o que é destacado pelo plano de fundo em consonância com o verbal: “Boa noite.” Esse cuidado, evidenciado por CE3E1, remete para a certeza de que conseguiram entender alguns aspectos referentes ao gênero HQ.

Foram usados balões e recordatórios e, mais uma vez, enfatizamos que os alunos, tanto nas produções impressas quanto digitais, não conseguiram, em sua maioria, construir histórias em que o verbal estivesse em consonância com os balões. Acreditamos, inclusive, que eles se preocuparam com aspectos muito mais complexos do que a simples inserção de balões diferentes. Consideramos que o acabamento da história também poderia ter sido feito de forma diferente, algo que levasse o participante interativo a refletir. Parece-nos que no momento em que esperamos que um fato novo aconteça e surpreenda o leitor, eles encerram a história.

Figura 60 - HQ digital 3





C1E2

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

Na produção “Talk show: Um dia inesperado”, notamos uma sequência de ações bem organizada. C1E2 utiliza vários tipos de balões que estão em consonância com as ações dos participantes representados. Cria quadrinhos em que o participante representado interage com o participante interativo, tal como podemos perceber na seguinte fala “Olá, pessoal... estamos de volta.” Procura dar um destaque ao participante que considera principal, através da saliência. Para isso, utiliza um plano de fundo com faixas na cor vermelha e coloca o participante no centro da história. O fim, dado à história, também contempla nossas expectativas. Acreditamos que se trata de uma boa produção, pois procurou contemplar alguns elementos da HQ e da GDV explorados na proposta.

Figura 61 - HQ digital 4

A Curiosidade de Joana

por analuizahq (Ana Luiza Vitra)



C4E2

© 2015 PEXTON.COM

Fonte: Dados coletados por meio da proposta aplicada.

A curiosidade de Joana, produção de C4E2, apresenta diferentes tipos de balões, e uso indevido de alguns desses balões. Acreditamos que tentou contemplar o que colocamos no passo a passo para a elaboração e acabou colocando indevidamente alguns balões. Usou o recordatório adequadamente, deu movimento aos personagens.

Notamos que o acabamento dado à história também foi coerente. Os desvios linguísticos foram comentados no programa *Pixton*, como de outros alunos, fazendo com que eles refletissem sobre suas escolhas.

Gostaríamos que os alunos tivessem usados mais elementos, tais como onomatopeias, que eles tivessem tido um cuidado maior com a distância entre os quadros, que usassem mais metáforas visuais e linhas cinéticas, porém, a sala de aula é sempre uma novidade, ficamos, realmente, surpreendidas em detectar que tiveram mais habilidades de seguir aspectos referentes à GDV do que outros aspectos considerados por nós bem mais simples. Entendemos que os alunos conseguiram, de alguma forma, organizarem os diálogos das histórias, garantindo uma comunicação coerente entre os personagens. Acreditamos que também conseguiram garantir a interação entre locutor e interlocutor.

Por isso, que defendemos que uma situação de comunicação não pode ficar engessada em simplesmente transmitir uma mensagem, ela deve exigir uma resposta ativa do interlocutor aos enunciados. Nessa concepção, o locutor e o interlocutor se relacionam por meio da língua/linguagem e é nessa relação que percebemos o dialogismo, ou seja, o diálogo que se estabelece entre os locutores e interlocutores no ato de comunicação. Segundo Brait (2013), esse é um dos princípios que constituem a linguagem e condição de sentido no discurso bakhtiniano. Dessas noções, podemos mencionar, também, a polifonia que se tipifica pelas várias vozes materializadas no discurso.

Enfim, as atividades oportunizadas com a prática do uso das HQs devem ser efetuadas de maneira que possam ser construídas e reconstruídas em consonância com o ritmo e evolução dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os dados coletados apontaram que trabalhar com leitura e escrita de HQs, utilizando as estratégias apresentadas na nossa proposta, favoreceu a aprendizagem do aluno e que, embora tenha tido obstáculos, como acreditamos que toda proposta tem, apresentou pontos relevantes que nos levaram a refletir para que a prática fosse aperfeiçoada.

7.3 Reflexão e avaliação da nossa trajetória: Das aulas do PROFLETRAS para a sala de aula do ensino fundamental

O PROFLETRAS representou, em minha vida profissional, o caminho para que posturas pedagógicas fossem modificadas. Essas posturas têm relação ao conhecimento que transmitimos aos nossos alunos, ao investimento em nossa formação, à ampliação de nossa visão de mundo. Todas as disciplinas ministradas contribuíram para minha formação, porém, acabei dedicando mais aos estudos dos gêneros do discurso, da multimodalidade, dos letramentos e multiletramentos. Em relação aos aspectos teóricos, é preciso destacar que houve um avanço muito grande, no que tange à noção de gênero que tinha. Entendemos que a teoria bakhtiniana, por exemplo, apresenta - nos conceitos que auxiliam em questões que envolvem o uso da língua. Acreditamos que enunciado, dialogismo e a formação dos gêneros do discurso, entre outros conceitos, modificaram a relação entre discurso e sujeito social.

A pedagogia dos multiletramentos também foi conhecida durante o curso de mestrado e, a partir daí, foi incorporada a diversas práticas em sala de aula. Com o envolvimento com essa teoria e pela postura curiosa que tenho, foi possível chegar até a Gramática do *Design Visual*, que com o apoio da minha orientadora, também passou a incorporar as minhas propostas em sala de aula e a proposta apresentada neste trabalho. Tudo era muito novo e motivador, o que despertou muito a curiosidade e o desejo de ver tudo isso na prática, talvez isso justifique a ligação que fizemos das teorias apresentadas neste trabalho.

Partindo dos conhecimentos adquiridos nas aulas do PROFLETRAS, era o momento de aplicar isso tudo. Passar da posição de professor para professor pesquisador, foi algo que fez com que chegássemos à conclusão que o processo se tornou mais fácil, no que se refere à aplicabilidade da proposta. O professor já conhece os alunos, seus limites e potencialidades. É possível fazer com que tenham um compromisso maior com o que está sendo explorado. Tanto que percebemos a diferença em se aplicar uma proposta quando se tem vínculo com uma escola e quando não tem.

Esclarecemos que a escolha em registrar as atividades no que chamamos de diário de leitura do gênero HQ favoreceu uma organização por parte do aluno em relação às atividades propostas e colaborou para que tivéssemos um olhar da sequência da proposta e como eles estavam desenvolvendo as atividades, além de servir como coleta de dados para análise. Em relação ao programa *Pixton*, ele também favoreceu a circulação das produções dos alunos, a troca de informações entre aluno e professor, o acesso às TICs, de forma efetiva, a coleta de material, dentre outras potencialidades deste programa, conforme relatamos na descrição da

proposta. Foi possível explorar o programa *Pixton*, no laboratório da escola, produzir outras histórias em outros ambientes, pois os alunos continuavam suas produções em seus lares, tal fato ocorreu a pedido dos próprios alunos. Por isso, defendemos práticas de multiletramentos que não fiquem somente no ambiente da escola. Sabemos que o processo de letramento tem de considerar a dimensão social, o significado que a leitura e a escrita terão para determinado grupo social. Além disso, fizemos, nas duas escolas, uma retrospectiva, com os alunos colaboradores, dos passos trilhados no desenvolvimento da proposta, destacando os pontos positivos e os obstáculos enfrentados e solicitamos que redigissem um texto, no diário de registro de gêneros, com a avaliação da proposta desenvolvida. Alguns professores e a direção das duas escolas, mesmo não sendo solicitado a eles, tal ação, fizeram uma avaliação da nossa proposta. Transcrevemos algumas avaliações dos professores e da direção das duas escolas e, em seguida, anexamos as avaliações dos alunos. Destacamos que nomeamos os professores de Professor escola 1 e Professor escola 2, a fim de preservar o anonimato deles. Entendemos que uma reflexão coletiva, tal como defende a pesquisa-ação, é essencial para mudança de práticas pedagógicas e para o aperfeiçoamento de práticas sociais. Enfatizamos que as respostas foram transcritas tal como os professores colaboradores registraram. Seguem alguns registros:

“O trabalho despertou grande interesse por parte dos alunos e docentes”. (Professor escola 1).

“O trabalho desenvolvido pela professora Conceição foi excelente, pois aguçou em nossos alunos o interesse em observar e dissertar utilizando imagens. Com isso tivemos um grande aproveitamento para o aprendizado deles. Isso também nos deu condições de melhorar até mesmo as nossas aulas e adequar atividades de acordo com nossa realidade: escola de zona rural. O trabalho desenvolvido não atingiu somente os alunos, mas todos que fazem parte da escola, desde a direção, profissional da sala de informática, biblioteca, até a direção da escola”. (Professor escola 2).

“Obrigada, Conceição, pois consegui como profissional melhorar as minhas aulas e explorar mais as imagens”. (Professor escola 1).

“O trabalho desenvolvido na escola pela professora Conceição foi realizado com grande sucesso mesmo com a precariedade do laboratório de informática”. (Professor escola 2)

“O trabalho desenvolvido pela professora Conceição possibilitou a nós, professores, a visão de um tipo diverso de pedagogia, a do multiletramentos. Apresentou-nos o uso do gênero HQ como ferramenta eficaz na aplicação de conteúdo, não só de Língua Portuguesa, como também de outras disciplinas. A criação de HQs aguça a criatividade dos alunos, levando-o a apropriar-se de forma lúdica da diversidade expressiva da linguagem verbal e não-verbal que ela proporciona, além dos benefícios da inclusão digital, quando o aluno é levado a usar os recursos da internet nas suas próprias produções. Sem dúvida é um recurso didático acessível e eficiente. (Professor escola 2).

“O trabalho desenvolvido pela professora é de grande importância, pois permitiu aos alunos o desenvolvimento da criatividade, levando-os a apropriar de forma lúdica da linguagem verbal e não-verbal. A grande dificuldade foi que nosso laboratório carece de computadores modernos e internet de maior velocidade, mas o trabalho foi realizado com responsabilidade, zelo e excelência (Direção da escola 1).

“Os alunos demonstraram interesse e prontidão ao realizar as atividades propostas. Os professores observaram a praticidade de aplicação do projeto independente da disciplina, além da efetividade e dinâmica do projeto que garantiu maior participação dos alunos envolvidos. A participação da professora em questão foi de suma importância para o desenvolvimento criativo e diversificado do conhecimento, abrangendo de forma dinâmica, criativa e interessante para os alunos, além de divertida. Portanto, consideramos que o alcance do projeto foi bastante positivo para o trabalho pedagógico (Direção escola 2).

“O projeto desenvolvido pela professora levou aos alunos o acesso a HQs digitais pela primeira vez. Ela enfrentou alguns contratempos que são rotineiros no dia a dia das escolas, um deles foi o laboratório de informática que não tem computadores suficientes para o número de alunos por turma. Por outro lado, a professora mostrou - se segura e a medida do possível ia contornando a situação, encontrando alternativas para que os alunos não perdessem o que estava planejado para ser ensinado. Foi um trabalho gratificante para os alunos, pois com a evolução tecnológica, o computador tornou-se um elemento central no nosso cotidiano e incide diretamente na nossa forma de repensar a elaboração, mediação e recepção dos diferentes conteúdos aplicados em sala de aula. (Professora da sala de recursos/atende alunos com necessidades especiais da escola 1).

Apresentamos, abaixo, algumas avaliações dos alunos da escola 1 e escola 2, registradas no diário de leitura do gênero HQ.

Quadro 34 - Avaliação pelos alunos da proposta

<p>9 anos A. 08/05/15</p> <p>Apreendi com fôca, os gêneros existentes. O que significa cada balão usado nas histórias em quadrinhos.</p> <p>Pude aprender várias coisas que me serão úteis para fazer futuras redações em vestibulares, e quem sabe poder trabalhar em uma boa universidade, com os conhecimentos que consigo adquirir.</p> <p>Agradeço muito a professora bica por ter despertado em mim, conhecimentos e curiosidades sobre histórias em quadrinhos que nunca imaginei me interessar.</p> <p>credeal</p>	<p>Eu aprendi muitas coisas das aulas de HQ, que foi muito interessante.</p> <p>Depois dessas aulas, ficou mais fácil se algum dia eu precisar fazer histórias em quadrinhos. Foi muito bom, e útil, porque não precisava fazer falta um dia. Só não finalizei toda porque não tinha computadores suficientes, para fazer isso, tá certo.</p> <p>credeal</p>
<p>Pude aprender com a HQ o que significa cada balão, cada expressão usada para distinguir cada fala nas histórias em quadrinhos.</p> <p>Sei que isso tudo me será útil nos futuros vestibulares que vou fazer pela frente, agradeço muito por terem colocado um projeto tão importante em nossa pequena e foi pra gente só da.</p> <p>Muito obrigada a você, te agradeçerei mais ainda futuramente.</p> <p>credeal</p>	<p>As aulas teóricas sobre HQ foram legais, mas, tudo que a professora explicou eu entendi, sobre as formas dos balões das falas, sobre as calhas, enfim tudo o que ela explicou em sala, ficou bem explicado. Eu não cheguei a fazer as aulas práticas por falta de computadores. E também achei as aulas muito interessantes sobre o HQ, aprendi a fazer pela aplicação dela. Aprendi várias coisas, como que tirinhas não são o mesmo que HQ, que o que ela mais falou e foi: mas a história, mais interessante são as cores. Enfim gostei muito, e achei super interessante.</p> <p>credeal</p>


 Eu gostei muito, aprendi coisas que eu não imaginava que existia. Além disso serve mais para fonte, e eu aprendi que a história em quadrinhos é uma história e contada por meio de uma sucessão de imagens e que surgia ainda em digitalização e que HQ é uma releituração de palavras e que tem relação com a história mitológica, hipermetria, imitativa produção coletiva e etc.

credeal


 Meu projeto com Pixton!

O projeto é bem legal, podemos aprender muitas coisas, tem dificuldades, foi cansativo mas apesar de ter tido, tivemos uma experiência, que dentro dela, posso eu e meus colegas, por eu aprender várias coisas como a língua portuguesa, onde envolve muito dentro da história e em que diriges.

Poderia ocorrer várias vezes, mas apesar que só essa primeira vez, foi super legal!

credeal


 Avaliação

gostei muito das aulas, não só porque fiquei fora das aulas mais sim porque aprendi muitas coisas mesmo quando eu não fui participar das aulas por não ter computador o suficiente para todo mundo do 9º A. O nível do gênero HQ além de ensinar ajuda muito no futuro de qualquer pessoa que tem aprendizado.

credeal


 Minha experiência com o Pixton:

Bem, achei ótimo trabalhar com história em quadrinhos no Pixton e muito legal e muito interessante pois é um mundo novo que dá para você colocar toda sua ideia que você quiser com o programa continuar criando histórias.

Mesmo com as dificuldades por causa da internet, foi um boa experiência e vai ajudar muito nas próximas futuras e nos vestibulares acho que deveria ser aplicada em todas as escolas pois isso pode ajudar e trazer aprendizagem para quem realmente quer aprender e está interessado em aprender.

credeal

Apesar de os professores e alunos enfatizarem, praticamente, apenas os aspectos positivos da proposta, sabemos que a pesquisa, ela acontece com a intenção de verificar o que funciona, o que é e o que não é aplicável, o que precisa ser modificado. Na posição de interlocutor é mais fácil avaliar uma proposta, porém, vivenciamos alguns obstáculos que, na posição de professor pesquisador, fica mais fácil identificar.

Tivemos alguns problemas em relação às atividades iniciais que intentávamos aplicar no laboratório, devido a outros atrativos do Programa *Pixton* e a empolgação dos alunos com o programa, pois queriam explorá-lo, não foi possível realizar a atividade de produção da primeira HQ digital que estava organizada com recortes de aulas do Portal do Professor, com isso, produziram apenas uma HQ digital, cada aluno, quando chegamos ao bloco 6 da proposta.

Lembramos que, a nossa proposta, para qualificação de mestrado, era centrada apenas na produção de HQs digitais. A falta de possibilidade de aplicar, de início, só as digitais, resultou na mudança para produção de HQs impressas também. Porém, isso, depois, concretizou - se em uma boa alternativa incorporada a nossa proposta.

Na escola 1, houve momentos em que os computadores não funcionaram, e, por isso, elaboramos uma apostila para que não perdêssemos a sequência do planejamento da proposta. Na escola 2, o número de computadores é insuficiente e os professores emprestaram seus computadores pessoais para que terminassem as produções. Tal ação não é aconselhável, pois arquivos pessoais são guardados nesses equipamentos. Porém, a escola se envolveu tanto com a proposta que não queria que, no final da aplicação, houvesse problemas com as produções dos alunos. Não tivemos problema com essa situação, porque na escola 2 há uma profissional que se encontra diariamente no laboratório de informática e auxiliou nesse controle. Os professores de outras disciplinas que tinham disponibilidade também acompanharam de perto tal procedimento. Talvez, pelo número pequeno de alunos atendidos na escola, por sua localização no campo, pela falta de recursos, os professores buscam promover práticas diferenciadas a esses alunos, e não mediram esforços para que essa proposta fosse aplicada. Alguns alunos da escola 2 não produziram a HQ digital devido a esse problema, mas, foi possível atender a boa parte da turma.

Em relação ao programa *Pixton*, o único problema detectado foi que, de início, a pesquisadora forneceu um *e-mail* e senha comum a todos os estudantes. Dessa forma, eles tinham acesso às produções dos colegas, porém, muitas produções estavam sendo apagadas ou comentários, que eram da responsabilidade da professora pesquisadora, eram feitos nas produções. Assim, optamos por criar um *e-mail* individual para cada aluno, fazendo com que cada um acessasse apenas sua produção. Só foram ter contato com todas as produções a partir

do momento em que elas foram convertidas em uma configuração que não teria mais como alterá-las.

Outro fato que notamos, foi que ao aplicar uma pesquisa com a quantidade significativa de aulas que utilizamos, causaria uma certa movimentação na escola. Inicialmente, consideramos como aspecto negativo, o desconforto dos professores por não entenderem o que estava acontecendo na escola, que projeto estava sendo trabalhado. Porém, isso concretizou em uma relevante estratégia para ser incorporada ao aplicar alguma pesquisa em escolas. Notamos que os professores de outras disciplinas não sabiam o que estava acontecendo, o porquê da agitação dos alunos, o porquê eles estavam em alguns momentos em sala de aula e em outros no laboratório. Assim, a pedido da direção da escola 1, organizamos um momento configurado como palestra, na qual apresentamos, aos professores, um percurso do letramento aos multiletramentos e exemplos de práticas diversas de multiletramentos. Apresentamos exemplos de atividades realizadas no âmbito do PROFLETRAS, exemplos do livro organizado por Eduardo Moura e Roxane Rojo, *Multiletramentos na escola*⁸⁰ e exemplos de atividades já aplicadas por nós na época em que trabalhávamos na região administrativa Planaltina - DF. Contamos com a participação de 60 (sessenta) professores que se envolveram de forma muito gratificante. A proposta foi apresentada em dois turnos, para professores de todas as modalidades de ensino do diurno que participaram das discussões e admitiram que não conheciam a pedagogia dos multiletramentos e que iriam pensar em algum projeto direcionado para tal campo.

Levando em consideração a relevância desse momento com os professores da escola 1, sugerimos à direção da escola 2, que fizéssemos essa discussão também com seus professores. Novamente, os professores se envolveram muito, desconheciam a pedagogia dos multiletramentos e se interessaram em desenvolver práticas coerentes com essa teoria. Contamos com 10 (dez) professores (a escola possui apenas 4 turmas por turno, por isso tem um número pequeno de professores) e apresentamos aos professores de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, do 9º ano. Participaram da apresentação da proposta, nas duas escolas, também, diretores, vices, coordenadores e orientadores pedagógicos.

Destacamos que tivemos mais problemas com recursos materiais do que com a participação efetiva dos alunos e a aceitabilidade de aplicação da proposta das escolas

⁸⁰ Consideramos relevante apresentar a obra “Multiletramentos na escola”, pois várias escolas públicas receberam uma certa quantidade e até o momento da apresentação da proposta, envolvendo essa pedagogia, muitos professores não tinham conhecimento dela e nem da disponibilidade da obra para que pudessem visualizar exemplos práticos que poderiam incorporar em seus projetos.

participantes. Enfrentamos problemas com o laboratório de informática nas duas escolas, ou por inoperância de equipamentos ou por falta deles, fazendo com que alguns alunos se sentissem desmotivados para a produção da HQ digital. Embora isso tenha acontecido com um número pequeno de alunos, consideramos como um fator que merece atenção, pois acreditamos em uma pedagogia que contemple todos os alunos e que essa falta de recursos, de investimento, acaba colocando o aluno em um cenário de exclusão digital. Vale ressaltar, que tivemos apoio de todos os professores, das duas escolas. Quando surgia algum problema que inviabilizasse o tempo de aplicação da proposta, não mediram esforços e cederam aulas, acompanhando de perto, a aplicação da proposta. Por assim ser, encerramos nossa reflexão com o que afirma Selbach (2010, p.38). “Sonhar que todos os nossos alunos possam aprender todos os segredos e todo o fascínio da Língua Portuguesa equivale mais ou menos ao trabalho de um artista em fazer do granito uma estátua. É complicado, mas não impossível”.

Considerações Finais

Neste trabalho, não intentamos apresentar uma proposta centrada apenas em uma determinada teoria, pelo contrário, procuramos fazer uma relação de teorias importantes e atuais, a fim de destacar as potencialidades de cada uma delas. Somamos, também, o suporte Portal do Professor, a fim de apontarmos recursos que o professor possa ter acesso, fazendo com que as aulas não fiquem condicionadas apenas ao uso do livro didático.

É relevante esclarecer que, inicialmente, intentávamos trabalhar apenas com HQ digital, mas, devido aos problemas enfrentados, tivemos de fazer uma adaptação na nossa proposta, de modo a incluir a produção de HQ impressa. Isso, a nosso ver, ampliou o escopo de nossa proposta e evidenciou que um trabalho com multiletramentos não precisa, necessariamente, envolver as TICs (ROJO, 2012).

Pela nossa experiência em sala de aula, que conta 18 anos, acreditamos que a escola deveria ter como função o desenvolvimento de letramentos colaborativos, de letramentos críticos. Entendemos, também, a necessidade de a escola proporcionar o letramento visual, dado o significado que as imagens têm e a necessidade de entender essas imagens em consonância com verbal, ainda mais se levarmos em consideração o que é apresentado nos livros didáticos, imagens que incorporam enunciados e que servem, muitas vezes, apenas de meras ilustrações.

Diante de todos os trabalhos por nós aplicados, em sala de aula, nos últimos dois anos, afirmamos que a pedagogia dos multiletramentos dá conta do que acabamos de afirmar em relação ao trabalho com outros tipos de letramentos. O mais interessante é que, durante a aplicação da proposta desse trabalho, foi possível perceber que os professores das instituições de ensino participantes da pesquisa não conheciam essa pedagogia. A visão que tinham, também, de letramento, estava totalmente ligada ao que é a alfabetização. Ouviram falar em letramento, mas não sabiam o que representava de fato.

Podemos afirmar, pelas impressões que tivemos, que a pedagogia dos multiletramentos foi algo novo que despertou a atenção deles, pois a partir daí, nasceu a ideia de apresentar a todos os professores essa teoria, a fim de que entendessem nossa proposta e pensassem, de repente, em elaborar propostas com este foco.

O que mais atraiu nossa atenção nesta pedagogia foi o fato de valorizar as produções das camadas populares, e, como professores de escolas públicas da periferia, do campo,

identificamos um caminho que valorizasse a produção deste público, que colocasse o aluno na posição de protagonista e que proporcionasse a formação de um sujeito - aluno letrado capaz de atuar nas mais diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Criamos, assim, uma proposta que visou extrapolar o foco apenas da linguagem verbal e que buscou estabelecer uma perspectiva multimodal, de forma que apresentasse, aos aprendizes, significados de diferentes modos semióticos, principalmente, a imagem e o verbal.

Considerando o trabalho com gêneros multimodais, tentamos mostrar um paralelismo semiótico nos enunciados do gênero analisado, a fim de construir diversos significados, mais especificamente, os representacionais (processo narrativo, processo de ação, processo conceitual (classificacional) e os composicionais, saliência, disposição dos elementos em uma imagem e a distância social e o olhar, a relação entre os participantes (significado interativo).

Com a aplicação da proposta, notamos que os alunos apreciam atividades que envolvem gêneros multimodais. Notamos, também, que eles conseguem entender, de forma significativa, gêneros que são trabalhados, usando o verbal e o não verbal, tal como ocorreu quando trabalhamos os exemplares da turma da Mônica, quando observaram a predominância de determinado tempo verbal, quando perceberam, também, aspectos relacionados à narrativa, tal como a passagem de tempo representada pela calha, quando discutiram temas que podem ser dizíveis pelo gênero HQ, quando deram o acabamento em suas histórias, quando escolheram planos de fundos que estivessem em consonância com o verbal, ou outros fatores ligados ao estilo, ao tema, à construção composicional, do gênero. Os alunos conseguiram entender, também, que quando temos um balão com um processo verbal inserido, o que está dentro do balão é o enunciado, e, a imagem do balão é apenas um vetor para que seja estabelecido o diálogo entre os participantes.

Os alunos colaboradores compreenderam, ainda, que até na disposição dos elementos em uma imagem é possível perceber a relação de poder. Isso aguçou a curiosidade deles para que passassem a observar as diversas imagens, a disposição dessas imagens, a disposição, se direita ou esquerda, a fim de entenderem se estavam diante de uma situação nova ou não. Entenderam também que uma HQ possui vários outros elementos além de onomatopéias e balões, pois muitos trabalhos só trazem esses elementos, quando muito, apresentam o requadro.

Poucos trabalhos apresentam a sangria, as metáforas visuais, o ritmo visual, a barra de rolagem e tantos outros elementos que apresentamos. Essas são apenas algumas das várias situações de reflexão que foram percebidas e discutidas. Infinitas possibilidades de trabalho com HQs e com outros gêneros multimodais podem contribuir, de forma relevante, para formação de alunos críticos, além de melhorar suas práticas de leitura e escrita.

Com relação ao uso da GDV, não intentamos que o aluno domine uma teoria complexa, porém, desejamos que os conhecimentos adquiridos pelo estudo dela, possam auxiliá-lo na interpretação de gêneros multimodais. Assim sendo, teremos a certeza que nossa escolha teórica em explorar os significados dessa gramática alcançou o resultado desejado.

É importante destacar que consideramos muito relevante aplicar a proposta com uma visão de pesquisa - ação. Tivemos a sensação que neste tipo de pesquisa não há uma hierarquização, em que percebemos uma certa relação de poder entre pesquisador e pesquisado. Afinal, existe um envolvimento coletivo, em que todas as opiniões sejam respeitadas, em que o maior intuito é melhorar a prática. Acreditamos que esse tipo de pesquisa evidencia mesmo os tipos de desafios que enfrentamos e suscita a reflexão a fim de buscar soluções. Procuramos envolver os alunos colaboradores, de tal forma, na pesquisa, que nos primeiros passos da aplicação, negociamos com eles as histórias que seriam trabalhadas, tais como podemos observar na descrição da proposta.

Procuramos, também, respeitar a curiosidade do aluno, ao acessarem pela primeira vez o programa *Pixton*. Não os retiramos do laboratório. Foi permitido que explorassem a interface do programa e foi aplicada de forma impressa a proposta que outrora tinha o foco digital. Ao explorarem o programa, descobriram coisas que não tínhamos conhecimento, mas que graças ao fato deles serem nativos digitais, contribuíram para que também nosso conhecimento acerca dessa ferramenta fosse aperfeiçoado. Exemplo disso, foi quando descobriram que as HQs podiam ser convertidas em *slides* e que era possível fazer o *download* em pdf das produções. Muitas das descobertas deles, somadas ao que já conhecíamos do programa, contribuíram para um domínio significativo das potencialidades deste suporte para o professor.

Outro fator que merece destaque é o uso do Portal do Professor, em nossa proposta. Não nos parece estranho o uso deste suporte e nem o fato de termos feitos recortes das sugestões de aulas aplicadas. Primeiro, porque enxergamos essa iniciativa como mais uma possibilidade de suporte ao professor, para que as aulas não fiquem condicionadas apenas ao uso do livro didático. E quanto ao recorte, a intenção não foi desqualificar as aulas, mas mostrar que nenhuma atividade é tão completa que não precise da voz do professor; ao menos é isso que defendemos. Mesmo se fosse um outro suporte, pensamos que ao aplicar qualquer atividade, explorar qualquer conteúdo, muitos fatores devem ser levados em conta, tais como pré-requisito do aluno, a disponibilidade de recursos materiais, até mesmo a quantidade de alunos em sala de aula pode ser fator para adaptação de uma atividade e com as sugestões de aulas selecionadas do Portal do Professor, não podia ser diferente. Procuramos identificar os pontos fortes destas aulas, por meio da análise das sugestões de aulas que apresentamos, para, então, somar ao nosso

planejamento, a fim de proporcionar aulas mais atrativas e que tivessem consonância com nossos objetivos.

Elaborar e aplicar a proposta, em duas escolas, constituiu em uma tarefa que demandou tempo, dedicação e responsabilidade, afinal, trabalhamos com um número maior de alunos do que o que havíamos planejado durante a elaboração da proposta. Comprovamos que a proposta pode ser aplicada em realidades diferentes, escola rural e urbana. Outra evidência que tivemos é que o nosso aluno é o mesmo, é aquele que anseia por aprendizado, é aquele que precisa ser preparado para práticas sociais diferenciadas. Percebemos que os mesmos problemas enfrentados na área urbana, teríamos enfrentado na área rural, se não tivéssemos procurado sanar as falhas vivenciadas em uma escola, antes de aplicar em outra.

Os resultados apontam que o trabalho com HQ, ancorado nas teorias que escolhemos, foi gratificante, foi reflexivo. Quanto à pedagogia dos multiletramentos, ela passou a incorporar outras atividades que desenvolvemos em sala de aula e que não estão representadas neste trabalho, mas que permearam nossa prática pedagógica no período em que conhecemos melhor os preceitos desta teoria. Usamos os preceitos dessa pedagogia para trabalhar em sala de aula com curtas metragens, com produção de HQs digitais em outros programas, com teatro, etc. E focamos toda a nossa proposta de leitura e produção de HQ, também, nos multiletramentos.

A proposta apresentada e aplicada parece-nos permitir entender que o gênero multimodal produz e reproduz relações sociais, comunica fatos, além de possibilitar uma boa interação com o leitor/interlocutor. Quanto ao *design* das HQs, além de proporcionar a exploração das imagens e do modo semiótico verbal, responsáveis por vários significados e pela construção de sentidos, podemos explorar as cores, a saliência, o valor informacional e outros elementos capazes de ativar um potencial significativo das composições visuais.

Enfatizamos que não queremos exaurir todas as possibilidades de trabalhar com HQ em sala de aula, intentamos, apenas, contribuir com estudos nessa área e contribuir para o ensino de LP, seguindo os preceitos dos PCN em junção com outros aportes teóricos que consideramos relevantes para nosso trabalho em sala de aula.

Por assim ser, recomendamos o trabalho com HQ e recomendamos a proposta apresentada e aplicada, cabendo ao professor fazer adequações que julgar necessárias, afinal, a cada dia algo novo surge, a cada dia um novo caminho de aprendizagem é construído e testado.

Tudo isso leva-nos a acreditar que são com as falhas que aperfeiçoamos cada vez mais nossa prática pedagógica e, foram as falhas que encontramos e que outros encontrarão na nossa proposta, que permitiram e que permitirão nosso crescimento intelectual e nosso crescimento enquanto profissional da educação, enquanto professores de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS:

ALVES, J. M. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, vol.21, n.3, p.2-9 set. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002> Acesso em: 01 jul. 2014.

ANTUNES, I. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, C. J. S. C; MERCADO, E. L. O. Reinventando a história e quadrinhos na sala de aula por meio da ferramenta tecnológica. In: MERCADO L. P. L. (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007, p. 77- 96.

ARAÚJO, G.C. Dialogando com a linguagem visual das histórias em quadrinhos em sala de aula. **Rev. Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 290-302, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1231>> Acesso em: 01 jul. 2014.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, Coleção Universidade, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: Uma Metodologia do “Conhecer” e do Agir Coletivo”. **Revista Sociedade em debate**, v.7, n.2. p.5-25 2001. Disponível em <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>> Acesso em: 08 jul. 2014.

BALTAR, M.A.R. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: Uma experiência com o jornal em sala de aula**. 2003. Tese do programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 141 f. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2516>> Acesso em: 15 jun. 2015.

BALTAR, M.A.R. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, 5 (1), p. 309 -228 jul./dez, 2004. Disponível em <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php>> Acesso em: 10 jul. 2014.

BARROS, M. E. de R. de A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**, Sergipe, v. 6, n. 6, p. 35-56. jul./dez. 2008. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_6/INTER6_Pg_35_56.pdf> Acesso em: 05 jun. 2015.

BRAIT, B. Bakhtin: **conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: MEC/INEP, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil: ensino fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CHERVEL, J. C. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre - RS, nº 2, p. 177-229, 1990. Disponível em <http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras> Acesso em: 10 jun. 2015.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity.** Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CURY, B. **Quadrinhos digitais vs. quadrinhos físicos: qual a melhor leitura?** 2012. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/03/quadrinhos-digitais-vs-quadrinhos-fisicos-qual-melhor-leitura.html>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

DIAS, E; OTTONI, M. A. R. Ensino dos gêneros discursivos: sequências didáticas do Portal do Professor. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n.2, p.1-15, 2013. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25980/14266>> Acesso em: 10 de jul. 2014.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e (ou) Gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interações.** Portugal, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>>. Acesso em: 10 jul.2014.

ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, escrita e leitura.** São Paulo: Contexto, 2014.

ESNEIR, W. **Quadrinhos e arte sequencial.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESPÍRITO SANTO, J. A; CASTELANO, K. L; ALMEIDA, J. M. O Uso de tecnologias na prática docente: Um estudo de caso no contexto de uma escola pública do interior do Rio de Janeiro. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2012, Rio de Janeiro, RJ, **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2012, p. 1023-1031. Disponível em <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/24.pdf>> Acesso em: 10 jun.2015.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 93- 107.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coord. trad. Coord. trad. rev. técnica e pref técnica. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. Prefácio. In: ROJO R. H; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 7-9.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

GARONE, P. M. C; BERNARDI, B. P; SANTOS, M. R. Histórias em quadrinhos impressas e digitais. Uma análise dos elementos e das possibilidades. Disponível em: <<http://sitios.anhembibr/damt/arquivos/17.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.11, n.33, p. 450-460, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi06> Acesso em: 10 jul. 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **Language associal semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to functional grammar**. 1. ed. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to functional gramamar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

JORIS, A. **O uso do software haguê como ferramenta pedagógica na criação de histórias em quadrinhos**, 2011. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-do-software-hagaque-como-ferramenta-pedagogica-na-criacao-das-historias-em-quadrinhos/79581/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. Disponível em <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel>> Acesso em: 15 out. 2013.

KOCK, I. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: the models and media of contemporary communication. London: Arnold: New York: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G; VAN LEEWEN. T. **Reading Images**: the grammar of visual design. First edition, London: Routledge, 1996.

KRESS, G; VAN LEEWEN. T. **Reading Images**: the grammar of visual design. Second edition. London: Routledge, 2006.

LÉVY, P. Qu'est cel le virtuel? Lá Decouverte, Paris. Trad. Paulo Neves. **O que é o virtual?** São Paulo, 1996. Disponível em <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface> Acesso em 10 jul. 2014.

LIMA, E. S. Trabalhando com o gênero textual história em quadrinhos no ensino de línguas estrangeiras. In: I COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2011. Anais...Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2011, p.1-12. Disponível em: <<http://eridasouza.files.wordpress.com/2012/11>> Acesso em: 10 jul. 2014.

LOURENÇO, D. S. Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de Língua Inglesa e as (im)possibilidades de aplicação no ensino público. III ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2013, Curitiba, PR. Anais... Universidade Estadual do Paraná, 2013, p. 1-13. Disponível em http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii>Acesso em 10 jun. 2014.

MACHADO, I. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de Bakhtin**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e Práticas de Letramento (Org)**. Campinas: Mercado de letras, 2012, p. 17-68.

MARCUSCHI, L. A. 2001. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p.25 - 50.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATÊNCIO, M.L.M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, p.1-11. Disponível em <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos>> Acesso em 10 de jul. 2015.

McCLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.

MENDONÇA, M. R. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 195-207.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORAN, J; MASETTO, M; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOYA, A. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

OTTONI, M. A. R et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/6>> Acesso em: 10. jul. 2014.

OTTONI, M. A. R. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. L. (Org). **Discursos Identidades e letramentos**, Cortez, 2014, p.25-62.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 400 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1999>> Acesso em: 10 jul. 2013.

OTTONI, M.A. R. Os gêneros do humor no ensino de língua portuguesa: dos PCN à sala de aula. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - O ENSINO EM FOCO, 5, 2009, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul, 2009, p.1-22. Disponível em < <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos>> Acesso em: 10 jul. 2014.

PEREIRA, K. C. **Tecnologia na educação: Projeto jornal na escola uma visão interdisciplinar**, 2010. Disponível em: <<http://nead.riogrande.ifrs.edu.br/midias>> Acesso em: 10 jun. 2014.

PERRENOUD, Ph. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, J. B. G. **Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica**. Recife: Mimeo, 1989.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PORTAL DO PROFESSOR: **Espaço Aula**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>> Acesso em: 15 dez. 2014

RAZZINI, M. P. G. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços na Educação**. v. 4, jan./jun. 2010. p.43-58.

RIOS, G. V. Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados. In: SATO, D; JÚNIOR, J. R. (Org.) **Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil**. Uma homenagem à Isabel Magalhães. Coleção Linguagem e Sociedade. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.309-335.

RIOS, G. V. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da Educação. In OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C (Org). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 175-191.

ROJO R. H; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**, com Roxane Rojo, 2013. Entrevista concedida ao GRIM - Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Mídia e Juventude. Universidade Federal do Ceará. Disponível em <<http://www.grim.ufc.br>> Acesso em: 10 jun. 2014.

ROJO, R. H. (Org.). **A prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. **Conferência: Multiletramentos, dialogismo e autoria na sala de aula**. In IV JORNADA DE LINGUAGEM, UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA Florianópolis, 2014.

ROJO, R.H. Tema 2: De a virada comunicativa ou pragmática (dos anos 60 aos anos 90). **Conteúdo AVA da disciplina LP001-História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil**. Campinas, SP: REDEFOR-LP/UNICAMP, 2011. Disponível em: <<https://autoria.ggte.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ROJO, R. H. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**: São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.H. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184 - 207.

ROJO, R.H; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAITO, F.S; SOUZA, P. N (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica Digital. Revista: **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, 2011, p. 109-143. Disponível em <<http://linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>> Acesso em: 10 de jul. 2014.

SANTANA, A.L. **Sociologia das Histórias em quadrinhos**, 2011. Disponível em <<http://www.infoescola.com/sociologia/sociologia-das-historias-em-quadrinhos/>> Acesso em: 15. mai. 2015.

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2003. Anais..., Belo Horizonte, Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG, p. 1-13. 2003.

SELBACH, S. **Língua Portuguesa e Didática**. (Coleção como Bem Ensinar). Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, L. R. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento? In: OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C (Org.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica**São Paulo: Cortez, 2014, p.234-250.

SOARES, M. 2003. O que é letramento, 2003. In: **Diário na escola**. Diário do Grande ABC. Ago/2003. Disponível em < <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>> Acesso em 10. jul 2014.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

SOARES, M. **O que é letramento e alfabetização**. 2011. Disponível em: < <http://pibidletrasunifra.webnode.com.br>> Acesso em: 10 de jul. 2014.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-176.

SOBANSKI, A. Q, et al. **Ensinar e Aprender História**: História em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio. Curitiba: Base Editorial, 2009.

STREET, B, 2000. Eventos de letramento e práticas de letramento: Teoria e prática nos novos estudos do letramento. In MAGALHÃES, I. (Org.), **Discursos Práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69 - 92.

STREET, B. **What's new in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, 2003. Disponível em http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf> Acesso em: 10.jul. 2014.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n 1, p. 39-79, 2007. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127>> Acesso em: 10. jul. 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2013.

VAN LEEUWEN, T, . **Introducing social semiotics**. Routledge: London/New York, 2005.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012, p.31-64.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (Org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição a prática. São Paulo: Contexto. 2009.

VIEIRA, J. A et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa.** Uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

VOLOCHINOV, V.N; BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: H, Hucitec, 1981[1929].

ZANCANARO, Edicarla Venturolli. **Avaliação do software hagáquê, auxiliando no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa,** 2011. Disponível em <http://www.ic.ufmt.br:8080/c/document_library/get_file?p_1_id=58070&folderId=60483&name=DLFE-2329.pdf> Acesso em: 10. Jun. 2014.

ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) senhor (a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Leitura e produção de Histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor** sob a responsabilidade dos pesquisadores Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi (mestranda).

Nesta pesquisa nós estamos buscando contribuir para práticas de ensino de Português, por meio do desenvolvimento de uma proposta de construção e produção de histórias em quadrinhos digitais.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi na instituição de ensino CED 01 do Guará- Brasília - DF ou em local de preferência do participante.

Na participação do (a) menor, ele (a) irá participar de aulas para confeccionar histórias em quadrinhos. Disponibilizaremos histórias em quadrinhos impressas aos alunos e terão também acesso a computadores do laboratório da escola, para lerem as versões digitais de exemplares diversos. Após todas as orientações, os alunos produzirão histórias em quadrinhos digitais, que serão analisadas pela pesquisadora, no intuito de identificar se os objetivos da sua proposta, que é melhorar a leitura e a escrita, foi atingido. Por fim, a pesquisadora orientará os alunos a compartilharem suas histórias em quadrinhos na página da escola.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Também não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

A proposta como qualquer outra pode oferecer riscos de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo trará muitos, para os participantes e para muitos outros professores de Língua Portuguesa. Dentre os benefícios, podemos citar: o acesso a computadores; a leitura de exemplares de um gênero que os alunos apreciam, a oportunidade de acesso a um acervo de histórias em quadrinhos digitalizadas e de produzir um gênero com cores, imagens, palavras e de socializar essa produção.

O (A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor(a), poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, por meio do telefone(34) 32918323 e no endereço Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1G, sala 249, Campus Santa Mônica - Uberlândia -MG, CEP: 38408-100.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres- Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, _____ de _____ de 200_____

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Anexo B - Termo de assentimento para o menor

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **Leitura e produção de Histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi (mestranda).

Nesta pesquisa nós estamos buscando contribuir para práticas de ensino de Português, por meio do desenvolvimento de uma proposta de construção e produção de histórias em quadrinhos digitais.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi na instituição de ensino CED 01 do Guará- Brasília – DF ou em local de preferência do participante.

Na sua participação, você terá aulas em que aprenderá a construir histórias em quadrinhos digitais. Primeiramente, trabalharemos com versões impressas e os alunos acessarão versões digitais no laboratório da escola. Farão pesquisas sobre o assunto e organizarão em slides para apresentarmos para a turma. Os alunos que dominarem programas que usamos para confeccionarmos *slides*, tais como o *Power Point*, poderão auxiliar os colegas. Após todo o estudo que faremos sobre histórias em quadrinhos, nós iremos confeccionar histórias em quadrinhos digitais, utilizando um programa que a pesquisadora disponibilizará aos alunos participantes da pesquisa. A produção dos alunos será compartilhada na página da escola.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Nenhum aluno receberá nota ou menção pelas atividades desenvolvidas.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

A proposta, como qualquer outra, pode oferecer riscos de identificação, o que será evitado por meio da garantia do sigilo quanto a sua identidade. Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo trará muitos, para os participantes e para muitos outros professores de Língua Portuguesa. Dentre os benefícios, podemos citar: o acesso a computadores; a leitura de exemplares de um gênero que os alunos apreciam, a oportunidade de acesso a um acervo de histórias em quadrinhos digitalizadas e de produzir um gênero com cores, imagens, palavras e de socializar essa produção.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, por meio do telefone(34) 32918323 e no endereço Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1G, sala 249, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100.

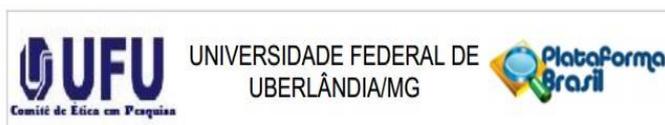
Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, _____ de _____ de 200_____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Anexo C - Parecer substanciado do CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS

Pesquisador: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35363814.7.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 907.139

Data da Relatoria: 13/11/2014

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

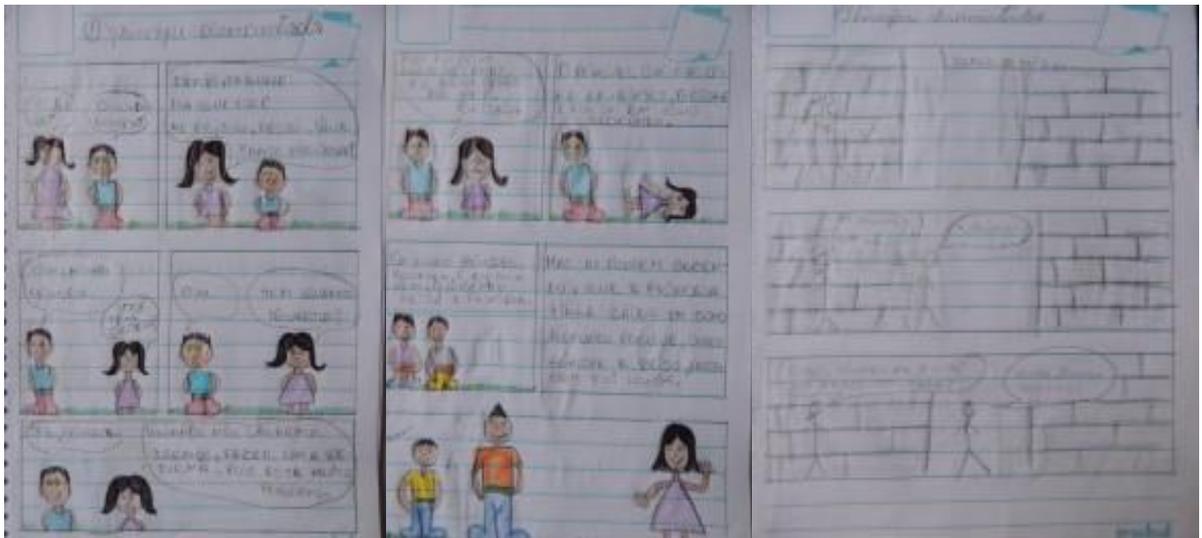
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Título atual: Leitura e produção de histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do *Design Visual* e em aulas do Portal do Professor.

Anexo D - Algumas HQs impressas feitas pelos alunos colaboradores.



Anexo E - HQ digital produzida no Pixton.

< VOLTAR À PÁGINA INICIAL A SEGUIR NOS QUADRINHOS PARA REVISÃO >



MINHA PRIMEIRA HQ DIGITAL

por **Jhack1999** criado em LEITURA E PRODUÇÃO DE HQS: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS PAUTADA NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E EM AULAS DO PP

© Wednesday April 8, 2015
1 visualização | 0 comentários

Elenco de personagens (em ordem de aparição) >


Unnamed


Unnamed


Unnamed



AI, QUE SOL QUENTE!
O QUE ACONTECEU COM O HELICÓPTERO?
ONDE ESTAMOS?



ESTAMOS ANDANDO A DUAS HORAS!
PRECISAMOS DE AGUA!
ENTAO VAMOS ATRAS DE AGUA!



VAMOS DESCANSAR UM POUCO.
ESPERA EU CONHEÇO ESTE LUGAR!



AGORA E SO SEGUIRMOS ESTA TRILHA, E DAREMOS EM UMA RODOVIA.



AKIII!
QUEM UM CARRO!
AKII!



CASA, AI VAMOS NOS!



POIS E DEPOIS DE TUDO ISSO ESTAMOS EM CASA!

Aprovar este quadrinho ou solicitar revisão

Use estes botões para fazer mais com este quadrinho



Publicar um comentário



Privado
 ENVIAR

Jhack1999



Meu local: Brasil
Registrou-se em April 7, 2015
1 quadrinhos publicados

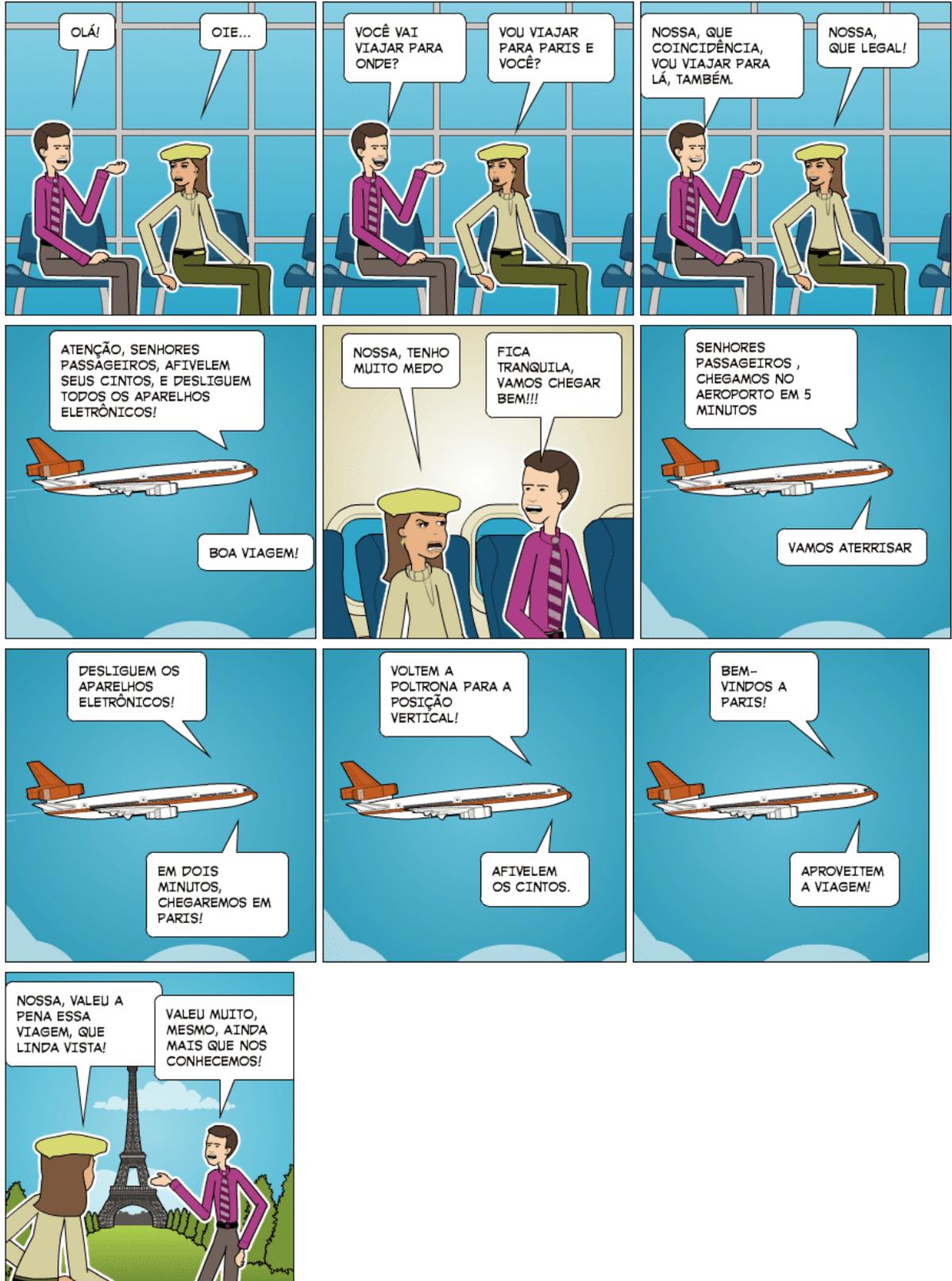
< VOLTAR À PÁGINA INICIAL
A SEGUIR NOS QUADRINHOS PARA REVISÃO >

[Voltar a Pixton](#) | [Compartilhar](#) | [Diálogos e comentários](#) | [Fale conosco](#) | [Privacidade](#) | [Licença](#)

Anexo F - HQ digital produzida no Pixton.

Meu primeiro Comic

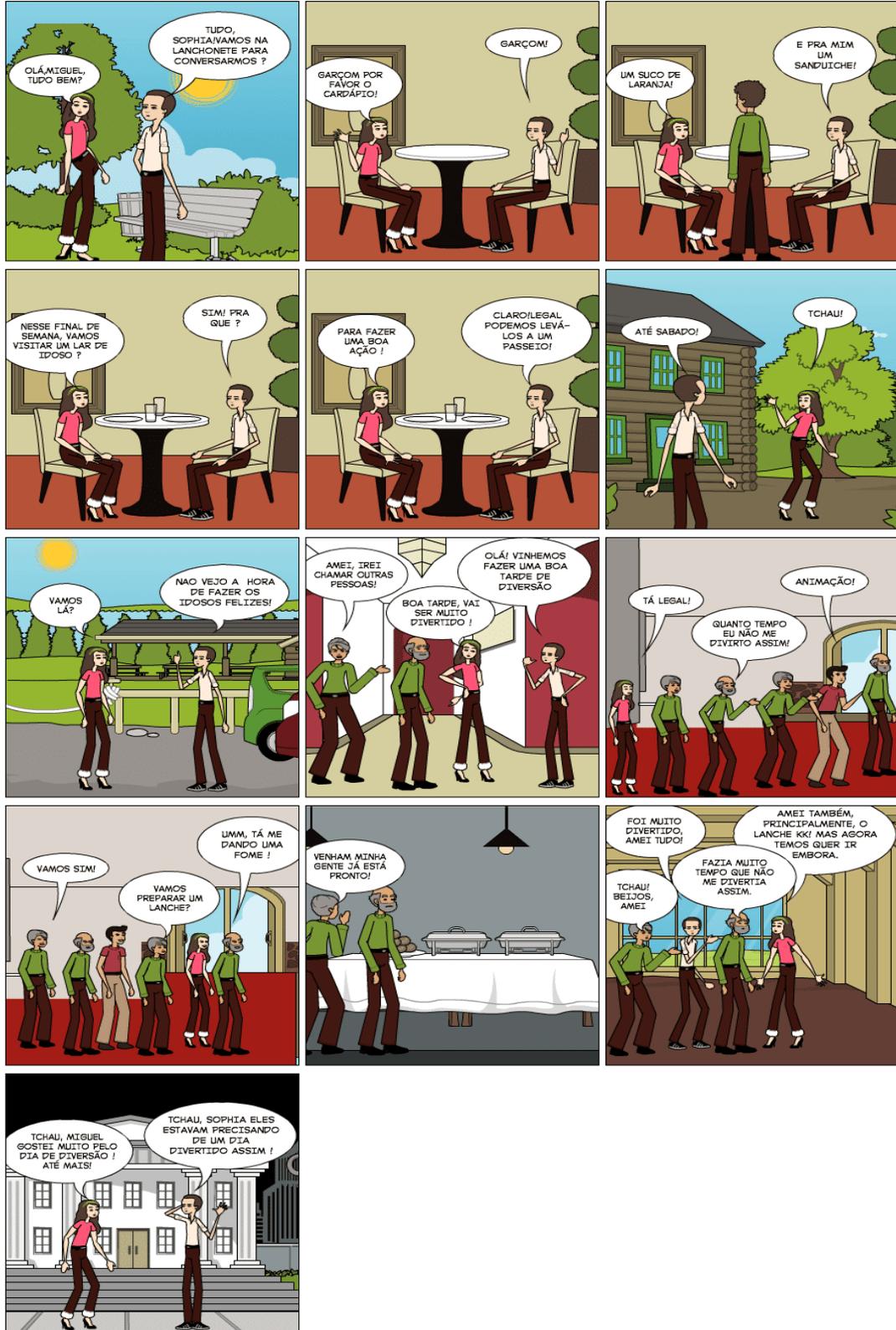
por Joao HQ (João Vitor)



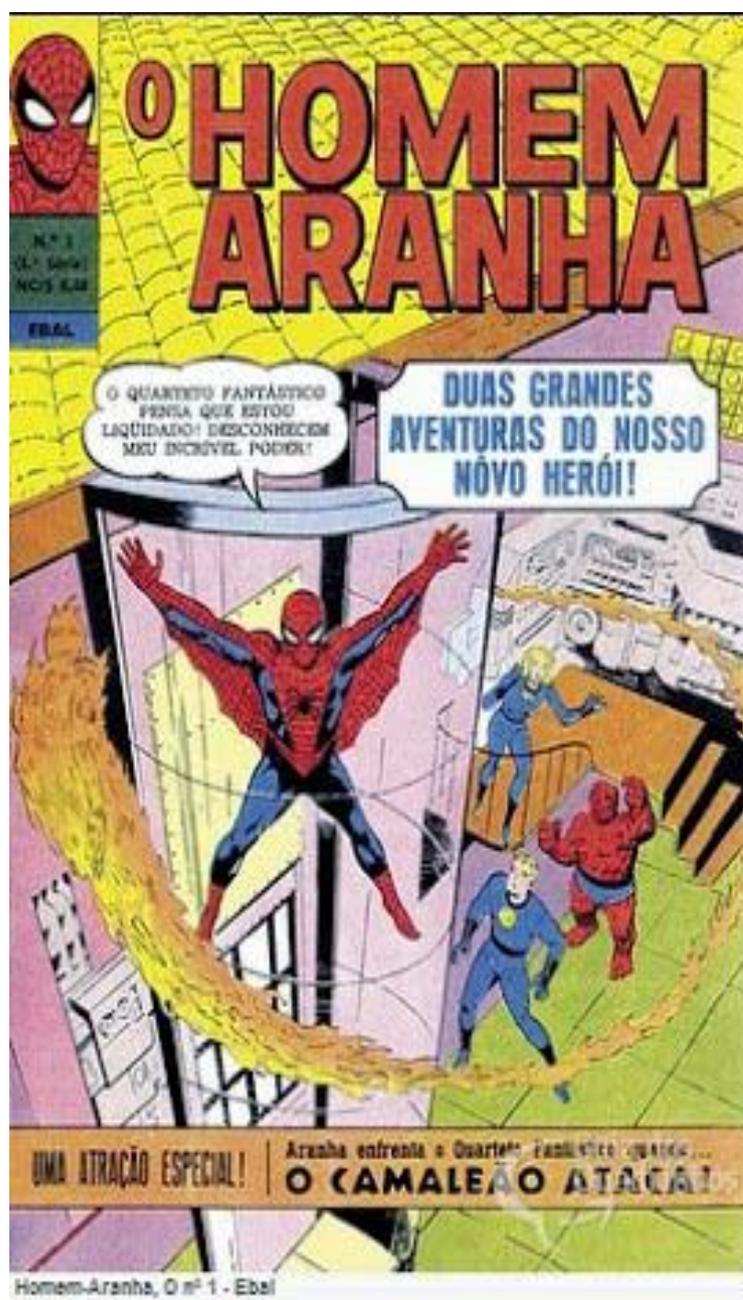
Anexo G - HQ digital produzida no Pixton .

A BOA AÇÃO

por Carolayne Rocha



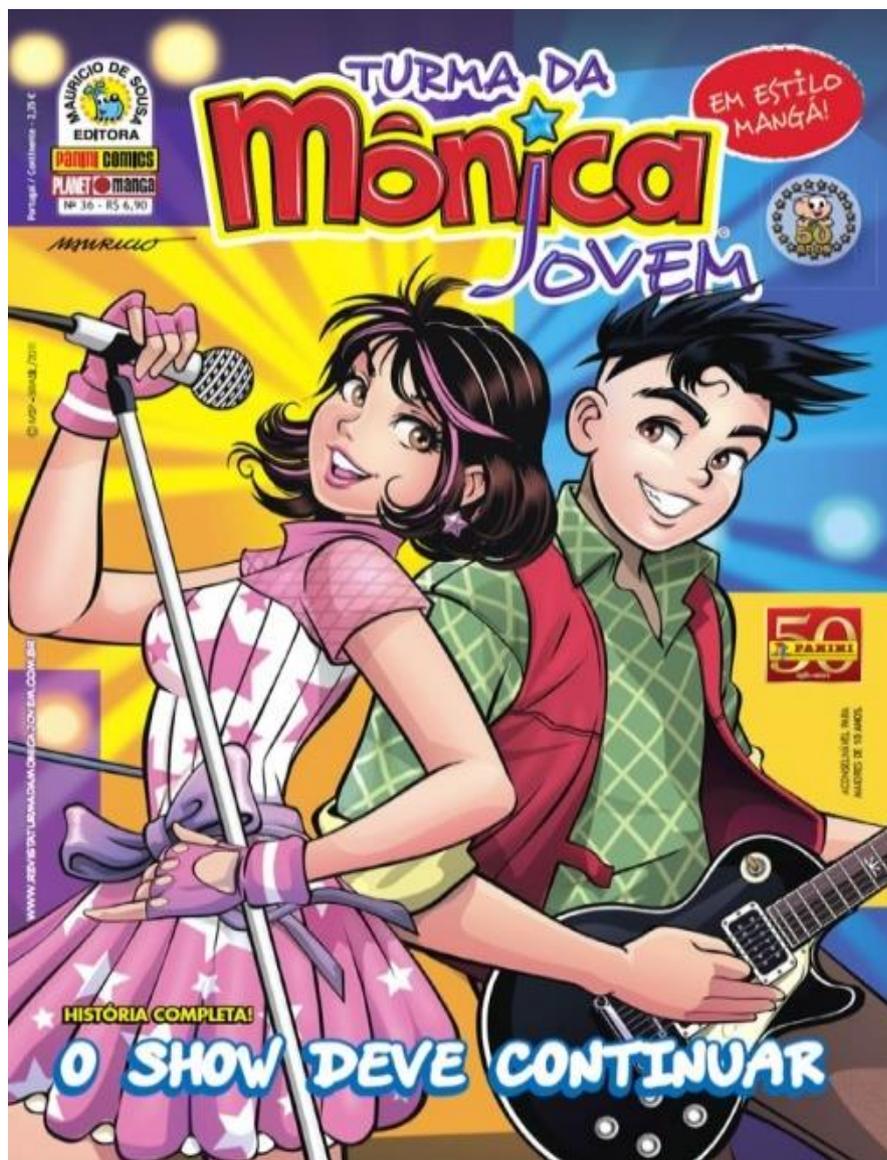
Anexo H - Exemplar da Marvel trabalhado - uma das primeiras edições do Homem - Aranha.



Anexo I - Exemplos explorados da Turma da Mônica e da Marvel

Marvel *On line* .Turma da Mônica *On line*.

Anexo J - Exemplar da Turma da Mônica Jovem com imagens em preto e branco usadas para a capa do diário de leitura do gênero HQ.



Anexo K - Sala de aula virtual



Anexo L- Envio das HQs para correção por *e-mail*.

Outlook.com

Novo Responder Excluir Arquivar Lixo Eletrônico Limpar Mover para Categorias

pixton

Pastas

Caixa de Entrada 19808

Pomplio

Lixo 253

Rascunhos 226

Enviados

Excluídos

E-mails importantes

Meus e-mails

propagandas

Trabalhos

Resultados da Pesquis...

Nova pasta

enviou um quadrinho para "A PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS"



Prezado(a) guisardi,

enviou um quadrinho em Minha Sala de Aula - Espaço de Produção de Gêneros Discursivos "A PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS". Siga o link abaixo para aprovar ou enviar de volta para revisão:

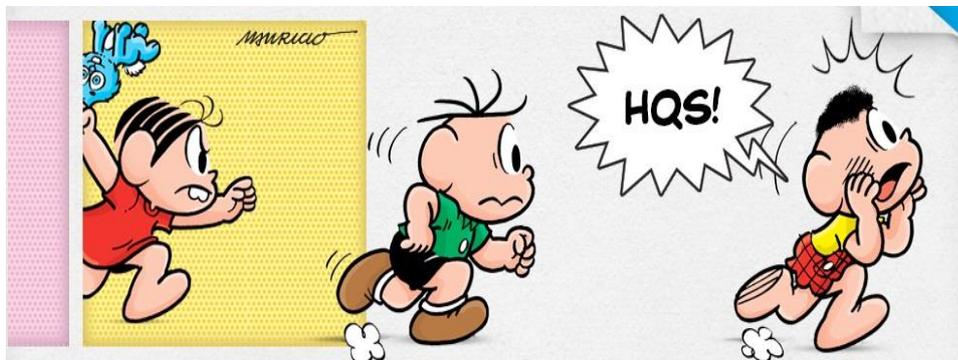
http://www.pixton.com/br/*9QH6AV1Y

Para parar de receber notificações do Pixton, faça login e altere as configurações da sua conta em <http://www.pixton.com/br/schools/settings>

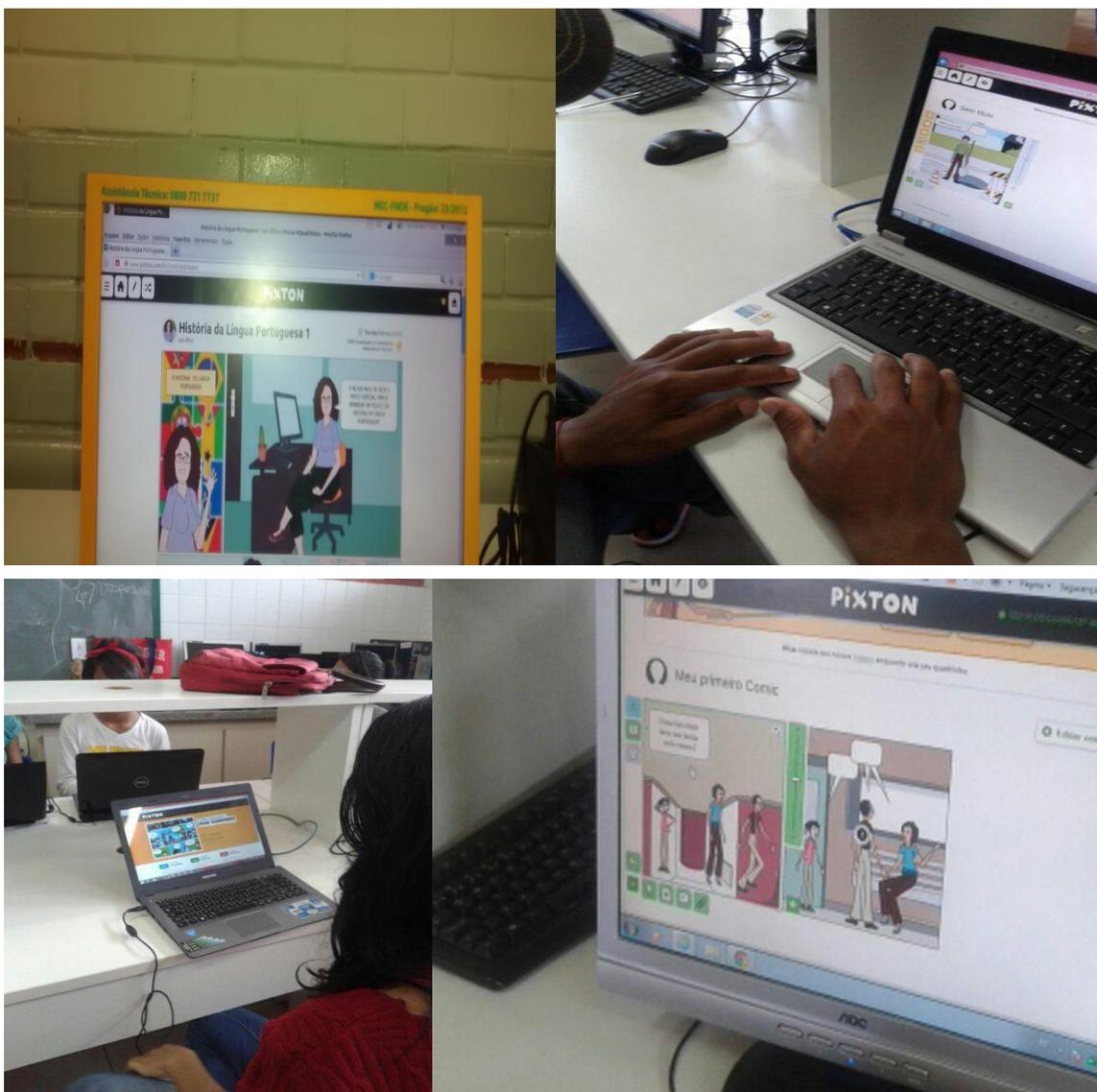
© 2015 Microsoft Termos Privacidade e cookies Desenvolvedores Português (Brasil)

APÊNDICES

Apêndice A- Aulas no Pixton



Vamos lá, 9B, aprender Português, mais uma vez, divertindo! O momento agora é de verificarmos os elementos que compõem o gênero HQ. Bom trabalho!! Professora Conceição Guisardi



Apêndice B - Criação da sala de aula virtual.



LEITURA E PRODUÇÃO DE HQS : UMA PROPOSTA DE MÚLTIPLETRAMENTOS PAUTADA NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E EM AULAS DO PP

MODO CRIADOR DE QUADRINHOS

Iniciante

INSTRUÇÕES

Ao construírem suas HQs, levem em consideração os aspectos que compõem esse

gênero:

Organize seu roteiro

Organize seu desenho/vinheta;

Use balões diversos;

Use onomatopeias;

Use Recordatórios;

Escolha seus personagens, levando em conta sua história, o que quer transmitir, quem, principalmente, será seu leitor. Observe aspectos como distância social: Plano fechado, médio e aberto, de acordo com a relação que quer estabelecer com o participante interativo.

Invista tanto no processo de ação quanto no conceitual.

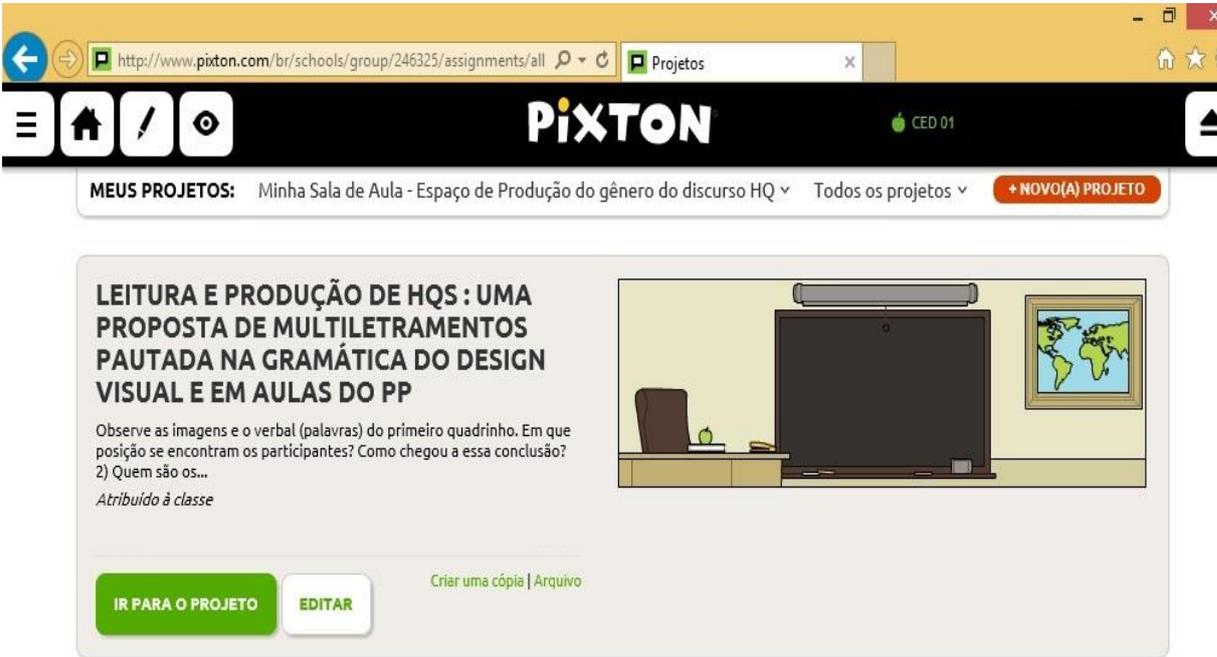
Observe a questão da informação que é repassada, tais como real/ideal/dado/novo;

Invista nas cores e planos de fundo e iluminação;

Fique atento à pontuação;

Utilize letras maiúsculas.

Corrija antes de mostrar a seu professor. Bom trabalho!

Apêndice C - Inserção do projeto na interface do *Pixton*.

The screenshot shows the Pixton web interface. At the top, there is a navigation bar with the Pixton logo and a user profile icon labeled 'CED 01'. Below the navigation bar, there is a section for 'MEUS PROJETOS' (My Projects) with a dropdown menu showing 'Minha Sala de Aula - Espaço de Produção do gênero do discurso HQ' and 'Todos os projetos'. A red button labeled '+ NOVO(A) PROJETO' is also visible.

The main content area features a project card with the following text:

LEITURA E PRODUÇÃO DE HQS : UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTOS PAUTADA NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E EM AULAS DO PP

Observe as imagens e o verbal (palavras) do primeiro quadrinho. Em que posição se encontram os participantes? Como chegou a essa conclusão?
2) Quem são os...

Atribuído à classe

Below the text, there is an illustration of a classroom with a blackboard, a desk, and a world map on the wall.

At the bottom of the project card, there are two buttons: 'IR PARA O PROJETO' (Go to Project) and 'EDITAR' (Edit). To the right of these buttons, there is a link that says 'Criar uma cópia | Arquivo' (Create a copy | Archive).

Apêndice D - Elementos de uma HQ para ser organizado em *slides* ou apostila para entregar aos alunos

O QUE É HQ?

H.Q. - abreviação da palavra “história em quadrinho”. As HQs configuram-se como um gênero multimodal, ou seja, operam com códigos diferentes: a escrita e imagem, além de outros recursos gráficos.



Desenho ou vinheta.



O desenho (ou vinheta) pode ser considerado como o elemento responsável por representar o ambiente, personagens e ações.

O requadro



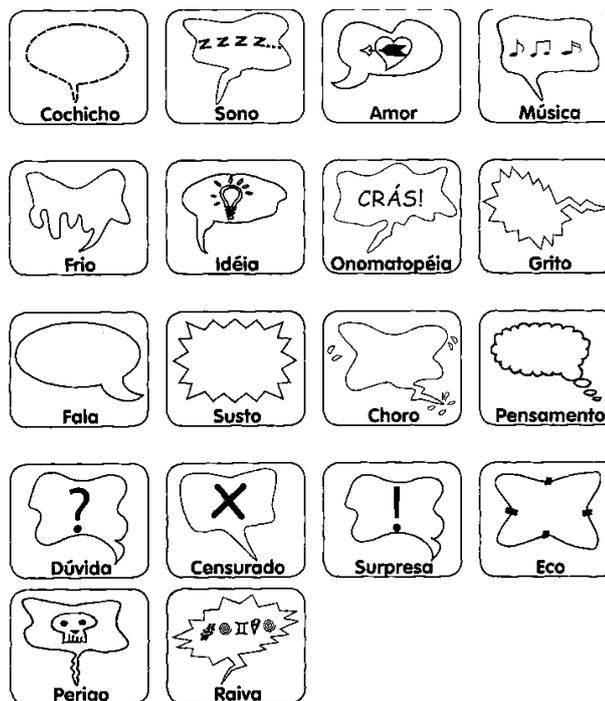
O requadro é o elemento que determina uma vinheta. O requadro pode ser composto por uma moldura, uma linha demarcatória ou uma borda, e que tem como principal função distinguir os diferentes momentos da ação representados nas histórias em quadrinhos. Percebemos que através do requadro, é possível perceber toda a sucessão de tempo e espaço. O espaço branco entre um quadro e outro cria uma relação direta com a passagem de tempo. Quanto maior o espaço, maior a passagem, e, conseqüentemente, maior é a possibilidade que o leitor tem de imaginar o que ocorreu entre um quadro e outro.

Linhas cinéticas



As linhas cinéticas podem representar elas próprias um objeto ou o contorno do objeto, podem criar um relevo ou superfície, dar ideia de luminosidade, além de representar ações concretas e movimentos.

Os balões



Devemos lembrar que ao visualizarmos os balões, estamos lidando com som. Os balões são essenciais na estrutura das HQ. Através dos balões é que podemos perceber os diálogos, os pensamentos, os discursos. Eles representam o elemento de intersecção entre a imagem e a palavra.

Recordatório



Trata-se da caixa de texto inserida na vinheta. O recordatório tem como principal função recordar ao leitor os fatos narrados na HQ anterior. Também funciona para indicar a simultaneidade dos acontecimentos da narrativa, a passagem de tempo ou o deslocamento do espaço.

As onomatopeias



As onomatopeias aparecem nos quadrinhos próximos à imagem pictórica. Notamos que esses ruídos representados pelas onomatopeias, além de sonoros, são visuais. Dependendo do tamanho do corpo da letra, tem-se a impressão de que o som é alto ou baixo. Se há uma repetição da onomatopeia, entende-se que o som é repetitivo.

Cor

A colorização da HQ não se restringe somente aos aspectos estéticos. Ela pode refinar a representação ambiental, dos personagens e movimentos, das emoções dos personagens. Também, sua significação poderá variar de acordo com cada cultura.

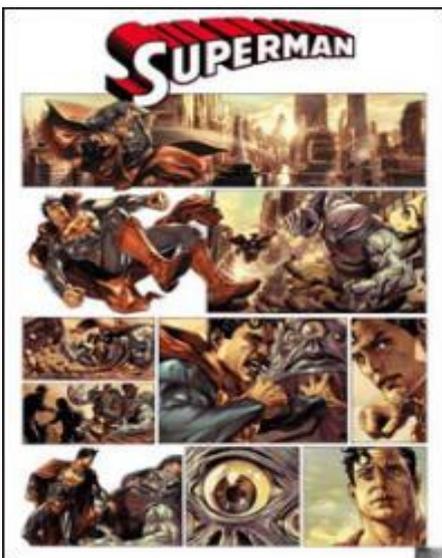


Metáforas visuais



As metáforas visuais são utilizadas para reforçar o conteúdo verbal. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões. Através das metáforas visuais nos quadrinhos, compreendemos perfeitamente qual a mensagem a ser transmitida.

Ritmo Visual



Ritmo Visual - é a dinâmica estrutural entre os quadros, proporcionando movimento e ação na história.

Calha - é o espaço existente entre um quadrinho e outro. No entanto, na maioria das vezes, ela designará o ritmo de tempo de um quadro para o outro.



Sangria - é designado como sendo o “desenho vazado”, ou seja, qualquer imagem que passa dos limites do requadro de uma página do quadrinho.



Roteiro - é a “alma” dos quadrinhos, pois representa a estrutura narrativa da história, visto que, sem um bom roteiro, a história não se sustenta, ficando sem sentido e confusa.

Decupagem - Basicamente é a eliminação de trechos ou partes que não mais interessam no desenvolvimento final de uma história.

Letreiramento - são os tipos de leras colocadas no interior dos balões ou fora deles. Atualmente, podem-se colocar as letras de duas formas: manuscritas (manual) ou pelo computador (digital).

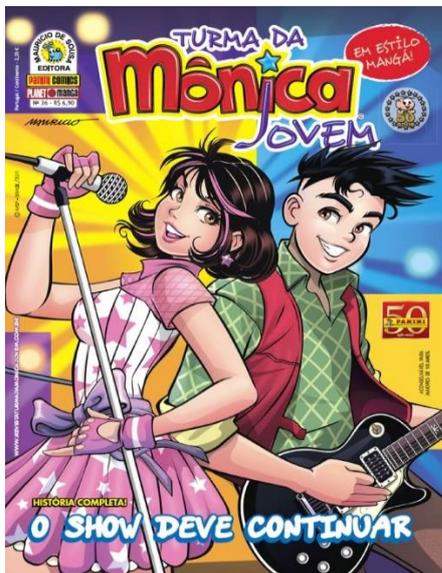


Rafe - é o esboço inicial dos personagens, cenários, enfim, da história, feito pelo desenhista.



Exemplo de rafe. Batman. Neil Gaiman. 2009. Disponível em >w.universohq.com< (acesso em 25 de maio de 2009).

Gênero - Podemos encontrar diversos tipos de gêneros nos quadrinhos, os quais destacamos: quadrinho adulto, super-heróis, infantil, humor, aventura, romance, institucional - como as histórias em quadrinhos que abordam questões sociais, como a saúde, alternativos - quadrinhos underground e algumas tiras de jornais, e o publicitário - *storyboards* e campanhas publicitárias.



Elementos próprios das HQs digitais

Hipermídia: Entende-se por hipermídia o conjunto de multimeios formado por uma base tecnológica comunicacional multilinear e interativa [...] A hipermídia é responsável pela interação e reação do receptor usuário, habilitando-o a navegar e perceber o quadrinho de modo diferente. Com ela é possível a leitura de trabalhos não lineares, com narrativas paralelas [...] Hipertexto é o conjunto de textos conectados entre si por links ou hiperlinks.

O hiperlink é uma estrutura da internet que permite que uma palavra ou imagem se torne um portal para outras informações em outra página.

Interatividade: Tavares *apud* Franco (2004) explica que a interatividade é a qualidade própria das novas tecnologias de comunicação que garante a conversabilidade dos dados sob forma numérica; assegura a comutação da informação e, deste modo, garante ao receptor a possibilidade de intervir instantaneamente sobre a mensagem, ao atualizar os estados possíveis de sua matriz operacional.

Produção coletiva: Com a internet, a comunicação entre artistas de qualquer lugar do mundo foi otimizada, possibilitando assim uma maior interação entre eles[...]É comum encontrar trabalhos onde há uma distribuição de tarefas de uma produção, com a separação clássica entre quem roteiriza, desenha, arte - finaliza e coloriza, mas, com a mídia digital, juntamente com a internet, a possibilidade da realização de trabalhos simultâneos dentro de uma mesma tela é mais efetiva, enquanto uma pessoa está desenhando em um local, um parceiro já esteja colorindo o seu trabalho do outro lado do mundo ao mesmo tempo.

Tridimensionalidade: O uso de programas de modelagem de imagens em três dimensões para construção de personagens e cenário criou várias possibilidades de edição para produzir quadrinhos, como a criação de bibliotecas de imagens editáveis, sendo necessário criar o personagem ou objeto apenas uma vez, e poder utilizá-lo em todos os ângulos e poses imagináveis quantas vezes for preciso.

Barra de rolagem: Assim como o passar das páginas nos quadrinhos impressos, a barra de rolagem permite que o leitor navegue de acordo com o seu ritmo. Uma das possibilidades que a barra de rolagem oferece, é a continuidade infinita e de tamanhos não padronizados se comparados ao impresso, tornando possível a navegação e leitura horizontal ou vertical prolongada.

Sons: É comum a inclusão de sons nas histórias em quadrinhos digitais. Muitos autores afirmam que colocar sons na *webcomic* em detrimento dos recursos gráficos de reprodução do som é descartar uma das fortes características dos quadrinhos, que é estimular a imaginação do leitor, que participava ativamente da história, interpretando onomatopeias e balões.

Animação: Recurso que gera bastante discussão, a animação faz parte das possibilidades do meio digital. A problemática em cima deste item gira em torno de quando a história deixa de ser um quadrinho para se tornar um vídeo.