



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ARIÁDINA PEREIRA GALVÃO

A RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE GÊNERO: UMA
AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

MARABÁ-PA
2016

ARIÁDINA PEREIRA GALVAO

**A RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE GÊNERO: UMA
AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO**

Trabalho apresentado ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dr^a: Tânia Maria Moreira.

**MARABÁ-PA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA, Marabá, PA

Galvão, Ariádina Pereira

A retextualização na perspectiva do ensino de gênero: uma ação-reflexão-ação / Ariádina Pereira Galvão; orientadora, Tânia Maria Moreira. — 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

1. Língua materna - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 3. Letramento. 4. Lingüística. 5. Histórias em quadrinhos. 6. Conto. I. Moreira, Tânia Maria, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07

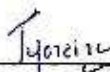
ARLÁDINA PEREIRA GALVAO

A RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE GÊNERO: UMA
AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO


Trabalho apresentado ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dr^a Tânia Maria Moreira.

BANCA DE DEFESA


Aprovada em, 17 de novembro de 2016



Professora Dr^a: Tânia Maria Moreira
Orientadora



Pro^a Dr^a Edna Cristina Muniz da Silva (UNB)



Prof^o Dr^o Paulo da Silva Lima (UFMA)

MARABÁ-PA
2016

RESUMO

A RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE GÊNERO: UMA AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Estudos teóricos e diretrizes para o ensino de Língua Materna no Brasil (BRASIL, 1997/1998) propõem o ensino na perspectiva de gêneros discursivos/textuais. No entanto, embora existam muitas propostas de ensino nessa diretriz, poucas direcionam o ensino de gênero de modo a contemplar aspectos relativos à forma e funcionalidade como defendem Marcuschi (2008); Dolz e Schneuwly (2004/2014); Bronckart (2012) dentre outros. Diante do exposto, as perguntas de investigação deste estudo são: Como trabalhar com a retextualização dos gêneros textuais no ensino da língua portuguesa, integrando estudos da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (ISD) de gênero e estudos relativos à Linguística Sistêmico Funcional (LSF)? Quais os avanços e os entraves observados na elaboração e desenvolvimento de uma proposta de ensino de língua materna voltada à retextualização do conto para a história em quadrinhos (HQ), com foco no letramento de alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental? Em que medida as atividades propostas de retextualização do conto para HQ contribuem no letramento em uma turma de 8º ano de uma escola, situada na região norte do Brasil, a partir da visão de ensino de gênero discursivo/textual, sob a ótica do ISD e da LSF? A fim de encontrar possíveis soluções para a problemática abordada, o objetivo geral deste trabalho é investigar, a partir da ação-reflexão-ação, os avanços e os entraves no ensino e na aprendizagem da retextualização do gênero conto para o gênero HQ, considerando duas experiências de ensino de leitura, produção textual e análise linguística em língua materna no Ensino Fundamental, orientadas por estudos de gênero do ISD e da LSF. Serviram de fio condutor os estudos dos seguintes teóricos do ISD: Bronckart (2012); Dolz e Schneuwly (2004); Cristovão (2015), outros e da LSF: Halliday (1994); Vian Jr (2009); Gouveia (2009); Fuzer & Cabral (2010). Sobre o letramento e a retextualização destacam-se Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007). Este estudo se efetivou por meio da pesquisa-ação (THIOLENT, 2011), tendo em vista que esse método possibilita ao professor investigar a própria prática pedagógica, a fim de aprimorá-la. Para produção dos dados foram utilizadas técnicas como, o levantamento de um problema de investigação, o diagnóstico do contexto de pesquisa, a produção de material didático e a dos alunos. Os resultados indicam que em termos de ensino houve resignificação de

conceitos por parte da professora e avanços significativos na forma como foi redirecionado o ensino de gênero. Tais avanços se refletiram na aprendizagem dos alunos, visto que, eles conseguiram produzir HQ com uma melhor estrutura em termos de apresentação da situação inicial, o conflito e o desfecho.

PALAVRAS-CHAVES: Gênero textuais; História em Quadrinhos; Retextualização.

ABSTRACT

RETEXTUALIZATION IN THE PERSPECTIVE OF GENDER TEACHING: AN ACTION-REFLECTION-ACTION

Theoretical studies and guidelines for the teaching of mother tongue in Brazil (BRAZIL, 1997/1998) proposes the teaching in the perspective of discursive gender/textual. However, although there are many teaching proposals in this directive, few direct the teaching of gender in order to contemplate aspects regarding the form and functionality as defend Marcuschi (2008); Dolz and Schneuwly (2004/2014); Bronckart (2012) among others. Before the exposed, the research questions of this study are: How to work with the retextualization of the textual genres in the teaching of the Portuguese language, integrating studies of the Socio-Discursive Interactionist (ISD) perspective of gender and studies related to Functional Systemic Linguistics? What are the advances and obstacles observed in the elaboration and development of a proposal of mother tongue teaching aimed at the retextualization of the comics, with a focus on the literacy of students of a public elementary school? To what extent do the proposed activities of re-contextualization of the comics tale contribute to literacy in an 8th grade class of a school located in the northern region of Brazil, based on the view of teaching of discursive gender / textual, under the optics of ISD and of LSF? In order to find possible solutions to a problem addressed, the general objective of this work is to investigate, from the action-reflex-action, the advances and the obstacles in the teaching and learning of the retextualization of the gender for the gender comics, Teaching Essays Reading, textual production and linguistic analysis in the mother tongue in Elementary School, guided by gender studies of ISD and LSF. Served as guidelines for the studies of the following ISD theorists: Bronckart (2012); Dolz and Schneuwly (2004); Cristovão (2015), others and LSF: Halliday (1994); Vian Jr (2009); Gouveia (2009); Fuzer & Cabral (2010). About the lyrics and a retextualization stand out Marcuschi (2010) and Dell'Isola (2007). This study is effective through action research (THIOLLENT, 2011), considering that this method enables the teacher to investigate a pedagogical practice in order to improve it. For the purpose of evaluating the results, the survey of a research problem, the diagnosis of research context, the production of didactic material and the students. The results indicate that in terms of teaching there was a presence of concepts on the part of the teacher and significant advances in the

way gender teaching was redirected. These advances were reflected in students' learning, since they were able to produce comics with a better structure in terms of presentation of the initial situation, conflict and outcome.

KEY WORDS: Textual genres; Comics; Retextualization.

Ao meu querido esposo Emerson F.
Galvão, aos meus preciosos filhos Ariane
e Bruno e aos meus pais.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Mais uma vez posso dizer como o salmista Davi. “Bendiz óh minha alma ao Senhor e não esqueça de nenhum só dos seus benefícios”.

Em primeiro lugar agradeço ao meu Deus a conquista de mais este título.

Aos meus filhos Bruno e Ariane, inspiração da minha vida, a compreensão e incentivo para continuar a caminhada.

Ao meu esposo Emerson Galvão, homem valoroso, que por longo tempo tem compartilhado comigo momentos de lutas e de conquistas e me incentivado a ampliar meus conhecimentos acadêmico.

Aos meus pais, Alzemar Coimbra e Marinalva Pereira, pessoas exemplares que contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus irmãos: Cláudio, Júnior, Wásiton, Edmara e Dione com seus/suas respectivos (as) esposos (as) Soliane, Elizângela, Rosilene, José Nilton.

À minha sogra (*in memorian*) o apoio e o incentivo para continuar em busca de novos horizontes, as minhas cunhadas e cunhados.

À CAPES o incentivo à pesquisa por meio da bolsa. À SEDUC e a Prefeitura de Rondon do Pará por terem me concedido liberação para realizar a pesquisa.

À minha querida orientadora, Dr^a Tânia Maria Moreira, a dedicação e o empenho na orientação deste trabalho para que concluíssemos com o sucesso e a qualidade almejada.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará às contribuições para o aprimoramento dos meus conhecimentos.

Ao Othon, da secretaria do ILLA, que sempre atendeu minhas solicitações com muita eficiência.

A professora Dr^a Edna Cristina M. da Silva e ao professor Dr^o. Paulo Lima a participação na minha banca e as valiosas contribuições que enriqueceram teoricamente este estudo.

Aos colegas de trabalho das escolas Estadual Dr. Dionísio Bentes e Municipal Adolfo Soares de Moraes o apoio e o incentivo, em especial, às diretoras Vana Cláudia G. Viana e Vanda Freitas, às professoras especialista Flávia Damares e Marilene Sena a paciência na correção ortográfica deste trabalho.

À Maic Ane, que com muito zelo fez as correções do abstract.

Aos meus queridos alunos que não mediram esforços para contribuir com a realização desta pesquisa.

A todos os colegas de turma a amizade que construímos ao longo desse período, em especial, Ana Cristina Negrão, Cecília Tavares, Luciana Queiroz, M^a Edna, M^a Fonseca e M^a do Livramento.

“Porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém!” Rm 11:36

LISTAS DE QUADRO

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1: esquema representativo da LSF | 35 |
| QUADRO 2: função de representação | 39 |
| QUADRO 3: função de interação | 43 |
| QUADRO 4: função de composição | 43 |
| QUADRO 5: aspectos tipológicos | 50 |
| QUADRO 6: as três finalidades do ensino..... | 52 |
| QUADRO 7: estrutura base para uma SD | 54 |
| QUADRO 8: ilustração de atividades com foco no registro..... | 58 |
| QUADRO 9: ilustração de atividades com foco significados ideacionais no texto | 58 |
| QUADRO 10: procedimentos para reconstruir a situação de produção. | 60 |
| QUADRO 11: procedimentos para análise da lista de constatação. | 61 |
| QUADRO 12: elementos que são essenciais ao professor | 68 |
| QUADRO 13: dias das aulas..... | 74 |
| QUADRO 14: síntese das atividades da 1ª SD..... | 75 |
| QUADRO 15: dias das aulas..... | 76 |
| QUADRO 16: síntese das atividades da 2ª SD..... | 76 |
| QUADRO 17: questionário dos alunos..... | 77 |
| QUADRO 18: procedimentos de análise: questões norteadoras | 78 |
| QUADRO 19: modelo didático do conto | 80 |
| QUADRO 20: modelo didático da HQ | 82 |
| QUADRO 21: levantamentos prévios | 84 |
| QUADRO 22: pesquisa sobre os autores | 85 |
| QUADRO 23: conhecimento do contexto de produção | 85 |
| QUADRO 24: conhecimento da estrutura do texto | 86 |
| QUADRO 25: conhecimento sobre HQ | 86 |
| QUADRO 26: conhecimento sobre HQ | 87 |
| QUADRO 27: conhecimento sobre HQ | 87 |
| QUADRO 28. Síntese dos contos retextualizados | 88 |
| QUADRO 29: esquema para análise das HQs da 1ª SD | 91 |
| QUADRO 30: - experiência com os gêneros conto e HQ | 96 |
| QUADRO 31: produção textual por meio da retextualização | 97 |
| QUADRO 32: gostariam de estudar outros gêneros com essa mesma dinâmica..... | 98 |
| QUADRO 33: Respostas dos alunos da | 98 |
| QUADRO 34: esquema para análise das atividades da experiência piloto I | 100 |
| QUADRO 35: representação dos alunos pelo gosto por leitura | 103 |
| QUADRO 36: representação da quantidade de livros lidos | 104 |
| QUADRO 37: preferência de leitura | 105 |
| QUADRO 38: síntese dos contos retextualizados | 106 |
| QUADRO 39: análise de gênero..... | 107 |
| QUADRO 40: conhecimento sobre gênero | 108 |
| QUADRO 41: definição de gênero | 109 |
| QUADRO 42: conhecendo os elementos do conto | 109 |
| QUADRO 43: composição do gênero conto | 109 |
| QUADRO 44: composição do gênero conto | 110 |
| QUADRO 45: composição do gênero conto | 111 |
| QUADRO 46: composição da HQ | 112 |
| QUADRO 47: composição da HQ | 112 |
| QUADRO 48: composição da HQ | 113 |
| QUADRO 49: análise do fragmento da HQ | 114 |

| | |
|--|-----|
| QUADRO 50: relações entre as personagens..... | 114 |
| QUADRO 51: análise das cores..... | 114 |
| QUADRO 52: análise do uso dos balões e o enquadramento das imagens | 114 |
| QUADRO 53: análise de questões sociais na HQ | 115 |
| QUADRO 54: análise de questões sociais na HQ | 115 |
| QUADRO 55: comparação dos textos..... | 115 |
| QUADRO 56: esquema para análise das HQs | 116 |
| QUADRO 57: - experiência com os gêneros conto e HQ | 132 |
| QUADRO 58: produção textual por meio da retextualização | 132 |
| QUADRO 59: gostariam de estudar outros gêneros com a mesma dinâmica..... | 133 |
| QUADRO 60: respostas dos alunos da Experiência Piloto II..... | 133 |
| QUADRO 61: esquema para análise da experiência piloto II | 135 |

LISTA DE FIGURA

| | |
|--|-----|
| Figura 1: duas crianças – ação transacional----- | 40 |
| Figura 2: ação não-transacional /vetor/participante/circunstância----- | 40 |
| Figura 3: crianças jogando bola. Ação transacional ----- | 41 |
| Figura 4: crianças observando algo. Ação não-transacional ----- | 41 |
| Figura 5: pensamento- balão de pensamento ----- | 42 |
| Figura 6: conversa – balão de diálogo ----- | 42 |
| Figura 7: fragmento da produção inicial ----- | 93 |
| Figura 8: fragmento da primeira produção ----- | 94 |
| Figura 9: fragmento da produção final ----- | 95 |
| Figura 10: 1ª produção dos alunos ----- | 118 |
| Figura 11: 1ª produção dos alunos ----- | 120 |
| Figura 12: produção final----- | 122 |
| Figura 13: fragmento do texto final ----- | 128 |
| Figura 14: fragmento do texto ----- | 129 |
| Figura 15: fragmento da produção final ----- | 129 |
| Figura 16: fragmento de HQ----- | 130 |

LISTA DE SIGLA

| | |
|------------|---|
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GSF | Gramática Sistemico-Funcional |
| HQ | História em Quadrinhos |
| INAF | Indicador Nacional de Alfabetização |
| ISD | Interacionismo Sociodiscursivo |
| LA | Linguística Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LSF | Linguística Sistemico-Funcional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professor |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNBE | Plano Nacional Biblioteca na escola |
| PROFLETRAS | Mestrado Profissional em Letras |
| SD | Sequências Didáticas |
| SIGET | Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UNIFESSPA | Universidade Federal do Sul do Sudeste do Pará |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO: DO INÍCIO À ESTRUTURA DESTE ESTUDO | 19 |
| CAPÍTULO 1: ASPECTOS TEÓRICOS | 25 |
| 1.1 O LETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO | 25 |
| 1.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: SEGUNDO A VISÃO DO ISD E DA LSF | 30 |
| 1.2.1 Princípios do Interacionismo Sociodiscursivo | 31 |
| 1.2.2 Princípio da Linguística Sistêmico-Funcional | 33 |
| 1.2.2.1 A Multimodalidade no Ensino de Leitura e Produção Textual | 37 |
| 1.3 O ENSINO DE GÊNEROS E OS RECURSOS DE APRENDIZAGEM | 45 |
| 1.3.1 Bases Teóricas do Ensino de Gêneros Segundo o ISD | 47 |
| 1.3.2 Bases Teóricas do Ensino de Gêneros Segundo a LSF | 57 |
| 1.3.3 – O “erro” Como Elemento de Aprendizagem | 60 |
| 1.4. A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS | 62 |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA | 68 |
| 2.1 MÉTODO DE PESQUISA: PESQUISA-AÇÃO | 68 |
| 2.2 ETAPAS DA PESQUISA | 69 |
| 2.3 CONTEXTO DA PESQUISA | 70 |
| 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA | 72 |
| 2.4.1 Sujeitos da Pesquisa Envolvidos na Experiência Piloto I | 72 |
| 2.4.2 Sujeitos da Pesquisa Envolvidos na Experiência Piloto II | 73 |
| 2.5 CORPUS DA PESQUISA | 74 |
| 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | 77 |
| CAPÍTULO 3. ANÁLISES E RESULTADOS | 79 |
| 3.1 RELATO DA APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | 79 |
| 3.1.1 Modelização do conto e da HQ | 79 |
| 3.1.2. Experiência Piloto I | 83 |
| 3.1.3 Produções dos alunos: “Experiência Piloto I” | 90 |
| 3.1.4 Avaliação da Experiência Piloto I: os alunos em ação | 96 |
| 3.1.5 Retextualização do Conto em HQ: avanços e entraves | 99 |
| 3.1.6. Experiência Piloto II | 102 |
| 3.1.7 Produções dos alunos: “Experiência Piloto II” | 116 |
| 3.1.8 Avaliação da Experiência Piloto II: os alunos em ação | 131 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.9 Retextualização do conto em HQ: avanços e entraves..... | 135 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 139 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 142 |

INTRODUÇÃO: DO INÍCIO À ESTRUTURA DESTE ESTUDO

O itinerário desta pesquisa começou em 2007, quando fiz uma especialização em Linguagens, Tecnologias e Educação Inclusiva, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), que culminou com a produção de um trabalho de conclusão de curso versando sobre a formação do professor e o ensino Língua Portuguesa mediado pelas novas tecnologias. Nesse processo de formação, as leituras realizadas na disciplina Leitura e Produção Textual alavancaram algumas inquietações quanto ao modo como tem se efetivado o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, principalmente, sobre o processo de ensino de leitura e de produção de texto numa época em que as tecnologias digitais se expandem de modo irrefreável. Na oportunidade, tais inquietações eram ainda superficiais, pois trabalhava, nesse período, na coordenação geral de escolas infantis no município de Rondon do Pará e, por isso, eu não conhecia as reais dificuldades dos alunos quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Em 2008, por falta de professores da área de linguagem, fui indicada para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa em turmas de 5^a, 6^a e 7^a séries (atual 6^o, 7^o e 8^o ano) e, concomitante à docência, iniciei um curso de formação continuada de 300h, o GESTAR II (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar/Formação Continuada de Professores dos anos/séries finais do Ensino Fundamental). Esse curso contribuiu significativamente com a minha prática, pois tratava de questões relacionadas ao trabalho com textos e à percepção dos fatos da língua.

Passados dois anos de docência, em 2010, a cada dia minha angústia aumentava em relação ao trabalho com textos em aulas de Língua Materna. Embora no curso de formação continuada, mencionado anteriormente, eu tenha aprendido que o ponto de partida do ensino de língua deve ser o texto, de modo a oferecer ao aluno um repertório diversificado de gêneros, a fim de ampliar sua compreensão leitora, para em seguida, auxiliá-lo nas tarefas de produção, revisão e reescrita dos textos produzidos, eu não me sentia segura para aplicar todo esse conhecimento. Nesse mesmo ano, o município onde moro aderiu ao programa do MEC, conhecido como PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), e ofertou vagas para os professores sem formação na área em que ministravam aulas para participarem de cursos, o qual depois de ter minha inscrição no curso de Letras pela UFPA aprovada, iniciei a graduação no segundo semestre da adesão.

Durante o curso, o contato com as concepções teóricas de Chartier (1998); Marcuschi (2010), Geraldi (2011), Koch (2009), Dolz e Noverraz (1998/2010) contribuíram para eu repensar minha forma de trabalho com a leitura e a produção de textos. Muito embora tenha aprendido muito, o curso deixou algumas lacunas, talvez por ter sido ministrado na modalidade intervalar, com aulas desenvolvidas somente em período de férias, em janeiro e em julho, e com disciplinas realizadas de modo compactado, para serem concluídas em um tempo bastante resumido. Tenho clareza que ficaram algumas lacunas de conhecimentos necessários para que eu pudesse descortinar novos horizontes e novas possibilidades de ação, enquanto professora.

No início de 2014, concluí minha graduação, logo depois, no segundo semestre do mesmo ano, participei do processo seletivo para o mestrado do Profletras/Unifesspa, no qual fui aprovada. Em novembro, iniciei o curso e o desafio da primeira disciplina consistiu na elaboração de um projeto de pesquisa. No processo de construção desse projeto, pensei na minha realidade, em meus seis anos de docência e nos trabalhos que realizei com leitura e escrita. A partir das reflexões sobre essas vivências, eu lembrei do encantamento dos alunos pelas narrativas em histórias em quadrinhos (HQ) e das cenas de disputas entre eles, em função dos poucos exemplares de livros de HQs existentes na biblioteca da escola.

Nessa minha experiência profissional, constatei que os livros didáticos apresentam várias propostas de atividades envolvendo a leitura de HQs, no entanto, quanto à produção desse gênero, as atividades são um tanto superficiais. Desse modo, deparei que se faz necessário ensinar o aluno a ler, compreender e produzir esse gênero, visto que ele precisa de um esforço maior para associar as múltiplas linguagens para que haja compreensão do texto. Também constatei que esse gênero participa das avaliações externas, tais como a Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, trazem muitas questões a partir de tirinhas. A HQ passa a ser concebida não apenas como leitura de deleite, mas é usada para emitir as mais diversas mensagens. Refleti, ainda, sobre as ações de ensino de escrita na escola e constatei que não há proposta de atividades, em termo de produção de HQs na escola que trabalho. Tendo isso em mente, passei a traçar um projeto de investigação que inclui a apresentação de uma proposta de atividade, cuja produção textual se efetiva na forma de HQ, com o apoio das tecnologias atuais (*notebook*, *smarthphone*, computador, celular etc), equipamentos esses que são familiares aos alunos nessa faixa etária.

Além de todas essas considerações, o trabalho com o gênero HQ é de grande relevância na formação leitora e escritora do aluno, principalmente devido a associação das múltiplas linguagens para depreender um sentido. A sua relevância social se constitui devido aos inúmeros textos existentes na sociedade nos quais a linguagem multimodal estão presentes. Conforme Barros (214) esse gênero faz parte do discurso predominante do grupo da narrativa ficcional, da esfera social entretenimento e circulam em gibis, jornais, revistas impressas ou digitais. Portanto, é interessante que o professor desenvolva atividades que possibilitem ao aluno ler, compreender e produzir texto dessa natureza.

Em 2015, a partir dessas reflexões, comecei a implementar o meu projeto de pesquisa, que se inclui nos estudos da área da Linguística Aplicada¹ e estabelece relação com os estudos, intitulado “Práticas docentes e estudos teóricos de norte a sul: leitura, escrita e análise linguística”, coordenado pela minha orientadora, Professora Dr^a Tânia Maria Moreira. Neste estudo, mantenho o foco no ensino de leitura e retextualização do conto para a HQ. Os problemas de investigação se resumem em responder as seguintes questões:

- Como trabalhar com a retextualização no ensino da língua portuguesa, integrando estudos de gêneros textuais, na perspectiva do ISD e da LSF?
- Quais os avanços e os entraves observados na elaboração de uma proposta de ensino de língua materna, voltada à retextualização do conto para HQ, no letramento de alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental?
- Em que medida as atividades de retextualização do conto para HQ propostas contribuem no letramento de alunos de uma escola pública do Ensino Fundamental, situada na região norte do Brasil, a partir da visão de ensino de gênero discursivo, sob a ótica do ISD e da LSF? Quais os avanços e os entraves observados na elaboração e no desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD)?

A fim de encontrar possíveis soluções para a problemática abordada, o objetivo geral deste trabalho é investigar, a partir da ação-reflexão-ação, os avanços e os entraves no ensino e na aprendizagem da retextualização de gênero conto para o gênero HQ, considerando duas experiências de ensino de leitura, produção textual e análise

¹ Área interdisciplinar, empenhada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem.

linguística em língua materna no Ensino Fundamental, orientadas por estudos de gênero do ISD e da LSF.

Relacionados com esse objetivo geral, os objetivos específicos estabelecidos são:

- Planejar e desenvolver uma sequência piloto, considerando os conhecimentos prévios sobre SD e retextualização de contos em HQ;
- Analisar de modo crítico, à luz dos estudos teóricos realizados, a experiência piloto I desenvolvida;
- Verificar os avanços e os entraves em termos de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento da experiência piloto I;
- Sistematizar os avanços e os entraves relativos ao desenvolvimento da experiência piloto I
- Reelaborar a SD, considerando os resultados alcançados da experiência piloto I, os estudos teóricos-metodológicos sobre o ensino de gêneros discursivos e sobre retextualização;
- Aplicar a experiência piloto II;
- Verificar os avanços e os entraves em termos de ensino e de aprendizagem vivenciados no desenvolvimento da experiência piloto II;
- Comparar os resultados obtidos nas duas experiências vivenciados de modo a responder a problemática de investigação deste estudo.

A realização deste estudo se justifica por algumas razões: em primeiro lugar, porque, de um lado, os estudos teóricos desenvolvidos a partir do início dos anos 90 confirmam a relevância do ensino de Língua Portuguesa por meio da abordagem de ensino de gêneros textuais, e de outro, os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde 1997, propõem o ensino na perspectiva dos gêneros. Estes teóricos, que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, concordam que o ensino de linguagem tem se efetivado nas escolas apenas na identificação das características e nas formas dos gêneros; não na sua funcionalidade. (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2014; DOLZ E SCHNEUWLY, 2014). Conforme Marcuschi (2008) e Antunes (2014), o que tem se ensinado na escola, prioritariamente, são os tipos textuais, em detrimento aos gêneros textuais.

Em segundo lugar, há poucas pesquisas sobre ensino de gêneros na região norte. Conforme Silva e Lourenço (2014), nessa região há o menor índice de pesquisas sobre os gêneros textuais.

A razão para trabalhar com a HQ está relacionada com a necessidade de trabalhar com os alunos textos voltados para o contexto social vigente, haja vista que as imagens têm dominado em todas as esferas sociais. Vieira (2011, p.44), com base em Kress e Van Leeuwen (2000), concorda que, se “os seres humanos produzem e se comunicam em vários modos semióticos, então, só o uso da linguagem verbal se tornaria insuficiente para concentrar a atenção de quem está interessado na produção e na reprodução social de significado”. Trabalhar a multimodalidade por meio da HQ é uma forma relevante de tratar dessa temática a partir de um gênero que os alunos já demonstram interesse. A partir da HQ, desenvolvemos o senso crítico dos alunos, no sentido de levá-los a perceberem como as imagens constroem a realidade e recontam as questões sociais. Para Vieira (2011, p.45) as imagens veiculadas nas diversas mídias “contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem levar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou omitidas”. Por meio da HQ essas questões sociais podem ser abordadas, de modo a contribuir na formação de um cidadão crítico.

Partindo dessas considerações, compreendemos² que ensinar Língua Portuguesa por meio de textos multimodais possibilita ao aluno desenvolver suas capacidades de linguagens, bem como, oferece subsídios para que eles sejam letrados nessa perspectiva. Conforme Nascimento et al (2011), trabalhar com textos multimodais possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades de compreender como os produtores de textos utilizam a língua em conjunto com fotografias, gráficos, desenhos e outros recursos não linguísticos. Pretendemos, desse modo, ensinar aos alunos a importância da utilização de outras linguagens na produção textual, uma vez que eles estão envolvidos constantemente com esses textos ‘imagéticos’ que veiculam por meio de: anúncios, propaganda, jornais, revistas, cartazes, *banners*, mensagens do *whats App*, *facebook*, *instagran*, *vine*, *viber*, *Snapchat*, *twitter*, dentre outras.

Para atender a essa demanda, a HQ foi o gênero selecionado para explorar todos esses aspectos destacados acima, visto que nas propostas de ensino do fundamental, o

² Será utilizado o verbo na primeira pessoa do singular quando fizer referência à professora pesquisadora e, na primeira do plural, quando referir à professora pesquisadora e a orientadora deste projeto.

foco maior é na leitura desses textos e não na sua produção. De acordo com Vergueiro e Ramos (2015) as HQs são consideradas narrativas acessíveis em termos comunicativos, por utilizarem uma linguagem multimodal e por apresentarem, simultaneamente, elementos verbais (palavras) e não verbais (desenhos, traços gráficos etc), apresentam-se como um dos produtos culturais mais influentes e menos pesquisados.

Em termos de estrutura, este trabalho, além desta introdução, das considerações finais e das referências, contém mais três seções, as bases teóricas, a abordagem metodológica e as análises dos dados, assim como os resultados alcançados. Nas bases teóricas tratamos sobre letramento, gênero textual, ensino de gênero, SD e retextualização. Na metodologia consta o método de pesquisa adotado, as ferramentas usadas no desenvolvimento do estudo, o contexto de pesquisa e o processo de elaboração e desenvolvimento das SDs. Por fim, análises dos dados e os resultados produzidos ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1: ASPECTOS TEÓRICOS

Este capítulo está dividido em quatro subseções, intituladas, respectivamente, como: 1. O letramento e as tecnologias de informação e comunicação com base nos estudos de Tfouni (2002), Kleiman (2005) e Rojo (2013); 2. Os gêneros discursivos e as diferentes abordagens, considerando os estudos de Bawashi & Reif (2013), Bronckart (2012), Marcuschi (2008/2010), Gouveia (2009) e Fuzer & Cabral (2010) 3. O ensino de gêneros e os recursos de aprendizagem conforme Bronckart (2012), Dolz/Gagnon/Decândio (2010) Vian Junior, (2009); Gouveia (2009) e Fuzer & Cabral (2010) e; 4. A retextualização no ensino dos gêneros textuais, tomando como referência as considerações teóricas de Dell'Isola, (2007) e Marcuschi (2010).

1.1 O LETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Alguns estudos e documentos oficiais de ensino de linguagem sinalizam a urgência da implementação, na educação brasileira, de propostas de ensino voltadas para os usos sociais da leitura e da escrita mediadas pelo uso de tecnologias de informação e comunicação e a um novo papel do professor no ensino de Língua Portuguesa.

A pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro indica que o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo)³, para melhor visualização da situação do alfabetismo dos jovens e adultos do Brasil, nos anos 2011/1012, avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os resultados alcançados em quatro níveis: 1.analfabetos; 2.alfabetizados em nível rudimentar; 3.alfabetizados em nível básico e 4.alfabetizados em nível pleno. Os dois primeiros níveis, classificados como analfabetismo funcional, incluem pessoas que apresentam dificuldades de compreensão de textos, embora, sejam tecnicamente alfabetizadas. Os dois últimos níveis, classificados como alfabetizados, incluem pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais, elas leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

³ O Inaf utiliza o termo alfabetismo. Neste trabalho, o termo utilizado pelo INAF é concebido como sinônimo de letramento.

Segundo os dados do INAF, o índice de alfabetizados, considerando as pessoas que atingiram o nível pleno entre 2001 e 2012, manteve-se praticamente inalterado, em média de 25%. Já o índice de analfabetos funcionais (analfabeto e rudimentar) caiu de 39% para 27%. Nessa mesma pesquisa, os dados revelam que somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo, são classificadas como plenamente alfabetizadas. Os resultados dessa pesquisa nos levam a compreensão de que no processo ensino/aprendizagem não basta disponibilizar aos alunos diversos textos, é necessário refletir sobre as formas de utilização de cada um considerando seu contexto de uso e de seus interlocutores.

Conforme orientação dos PCN (1998) é interessante que o aluno saiba utilizar a linguagem adequada nas diversas situações comunicativas, para isso, o professor deve propor diversas situações didáticas nas quais o aluno aprenda fazer uso das mais variadas situações de comunicação e desenvolva habilidades linguísticas.

[...] a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCN, 1997, p.35).

Partindo dessas orientações e relacionando-as ao contexto social vigente, no qual as múltiplas linguagens dominam o cotidiano das pessoas, incluindo os textos multimodais e hipertextos,⁴ que circulam na internet, não é possível mais o professor se limitar às práticas pedagógicas obsoletas. O grande desafio do professor de Língua Portuguesa, especificamente do Ensino Fundamental, é ensinar além da perspectiva do letramento grafolinguístico.

Vieira (2015) e Soares (2000) compartilham da ideia de que a noção de letramento remete a um conjunto novo de aprendizados e domínios que podem ser considerados como básicos para a formação do aluno.

De acordo com Tfouni (2002), a palavra letramento surge da palavra *literacy*, a partir da necessidade de definir um termo que abarcasse um sentido mais amplo do que alfabetização, que possibilitasse visualizar uma nova forma de compreendermos o fenômeno da leitura e da escrita. Para a referida pesquisadora (TFOUNI, 2002, p. 20), a alfabetização “se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo, enquanto o

⁴ Segundo Marcuschi (1999, p. 21) o hipertexto é um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial, cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não-contínuas e não-progressivas.

letramento focaliza o aspecto sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Fazendo referência aos estudos de Vygotsky (1989), a pesquisadora destaca que:

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores” tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (TFOUNI, 2002, p. 21)

Os estudos de Soares (2000) e Kleiman (2005) também fazem distinção entre alfabetizar e letrar e concordam que letramento não é o mesmo que alfabetizar. Para Tfouni (2002), alfabetização é a ação de ensinar a ler e escrever; já o letramento, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Nesse sentido, a leitura, a compreensão e a produção de HQs estão inseridas nessas práticas sociais, conforme salienta Mendonça (2010) as HQs, levando em conta o meio de circulação, podem ser enquadradas na esfera jornalística ou, na esfera literária/artística. Por isso, o envolvimento do aluno em um projeto de produção de HQ o possibilita desenvolver conhecimentos que contribuem na leitura, interpretação e produção de texto. Tais conhecimentos (da estrutura da narrativa, a situação de interação, a produção de sentidos interligando signos de diferentes naturezas etc.) uma vez aprendidos, podem ser replicados em outros gêneros que envolvem o tipo textual narrativo e o uso de linguagem verbal e não verbal. Como por exemplo os cartazes, as propagandas etc.

Com a nova ordem cultural, “embora o termo letramento apresente o prefixo ‘letra’ e tenha sido cunhado no processo de leitura e escrita, ele tem sido utilizado para designar o processo de aquisição de outros conhecimentos, como, por exemplo, o digital” (VALENTE, 2008, p.13). Com isso, a letra (escrita) passa a ser mais um componente na diversidade de componentes que articulam em padrões multimodais de produção de sentido, ou seja, os padrões grafocêntricos dos letramentos de base, essencialmente linguístico, dão lugar aos padrões híbridos dos multi-hipermidiáticos.

A cultura do texto digital, além de fazer surgir o conceito de letramento, também provoca uma transformação nas abordagens de ensino de letramento, pois conforme Souza (2012, p.15), muitas “práticas de letramento, (...) não são reconhecidas pela escola. Permanece, portanto, uma “invisibilidade” em torno das atividades sociais

realizadas pelos jovens que demandam ler, escrever e falar”. Vieira (2015) acrescenta que;

O primeiro conceito a carecer revisão é o de letramento, que deve englobar tanto o letramento visual quanto o letramento midiático, pois o conceito de letramento, referente à habilidade de ler e escrever como resultado de uma prática social, tornou-se insuficiente para cobrir todas as formas de representação do conhecimento presentes em nossa sociedade, pois para que o sujeito seja considerado letrado nos dias atuais deverá ser capaz de construir sentidos em diferentes discursos, usando múltiplas fontes de linguagem (VIEIRA, 2015, p.91).

Nesse prisma, Rojo (2013) declara que, não é mais suficiente apenas saber lidar com o texto escrito, é necessário colocá-lo junto a uma variedade de signos de outras modalidades (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) ou multisemióticos, que utilizam a imagem, gráficos e letras.

Com base na nova ordem que emergiu, qual seja, 1) a crescente diversidade cultural e linguística; 2) a influência da linguagem midiática e seus múltiplos sentidos; 3) a velocidade na mudança das tecnologias em ambiente de trabalho e 4) a vida particular e a mudança em ritmo acelerado dos padrões de sociabilidade e cidadania, em meados dos anos 90, foi cunhado o termo multiletramento, por um grupo de pesquisadores do “O New London Group” que se debruçava sobre os estudos dos letramentos (SIGNORINI, 2012).

Diante dessas novas mudanças, Rojo (2013) infere que:

esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *twiter*, *posts*, *eazines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua *multissemiose* ou em sua multiplicidade de modos de significar (ROJO 2013, p.20).

O espaço virtual é o suporte de boa parte das novas textualidades, a leitura também pode ser considerada como um processo virtual, o que implica considerar a sintaxe das linguagens digitalizadas e as maneiras de nela se penetrar para a produção de sentido. Nesse mesmo direcionamento, o sujeito leitor é aquele que produz sua leitura a partir de sua inserção nessa dinâmica, como sujeito social, uma vez que os sentidos do texto são construídos nessa relação dialógica entre autor/texto/leitor. Isso ocorre, porque a linguagem digital tomou tamanha proporção que reconfigura todas as

modalidades de linguagens e mídias. Rojo (2013) elenca diversas práticas sociais que envolvem esses multiletramentos no trabalho escolar:

- multiletramentos nos impressos (jornais, revistas, charges, tiras, HQs, publicidades etc.);
- hipermídias baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, blogs, wiki, fanfics, ferramentas de escrita colaborativa etc.);
- hipermídia baseada em áudio (*podcasts*, rádio (blogs), (fan)clips etc.);
- hipermídia baseada em design (animações, games, arte digital etc.);
- hipermídia baseada em fotos (*photoshopings*, animações, fotonovelas digitais etc);
- hipermídia baseada em vídeo (*videoblogs*, *remixes e mashups*, (fan)clips etc);
- redes sociais (Orkut, Facebook, Google+, twitter, Tumblr etc);
- ambientes educacionais (AVA, postais etc.) (ROJO, 2013, p.9).

Diante do exposto, é notório observar que o professor de língua desempenha um papel de fundamental importância na aprendizagem de novos letramentos, uma vez que, não se limita aos letramentos convencionais ou grafolinguísticos, mas envolve os letramentos digitais. Em vista disso, a principal função do professor, neste contexto, parece ser a criação de estratégias para que os alunos façam, não apenas um bom uso das ferramentas digitais disponíveis, mas também, as utilizem de maneira interativa e desenvolvam capacidades de uso da linguagem, envolvendo diferentes gêneros textuais. Por essas razões, defendemos que o aluno deve ser capaz de manusear com destreza as tecnologias, bem como, saber lidar criticamente com as mídias, pois elas são o primeiro elo entre a vida real e o mundo representado.

Assim, podem ser ensinados na escola a leitura e a escrita de gêneros digitais tais como: o *photoshoping*, a fotonovela digital, o mini e hiperconto, o poema visual ou digital, a produção de blog, o wiki, a fanfics; bem como: o conto, o romance, a novela, o resumo, o seminário, o texto didático, a cantiga de roda, a lenda folclórica, o mito, o artigo de opinião, a carta ao leitor, a HQ que participa de diversas esferas sociais dentre outros.

A fim de trabalhar com os alunos numa perspectiva interacionista e multimodal, o gênero HQ pode ser muito significativo, uma vez que, o aluno nessa faixa etária demonstra interesse por esse tipo de leitura. O professor pode explorar em termos de leitura e escrita, aspectos relacionados à multimodalidade, tais como a relação das linguagens verbal e não verbal na construção de sentidos, as mensagens emitidas pelas imagens ou outros elementos não verbais utilizados na HQ.

Na próxima seção, tratamos sobre os gêneros discursivos nas abordagens do ISD e da LSF.

1.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: SEGUNDO A VISÃO DO ISD E DA LSF

Nas últimas três décadas, houve significativa ênfase aos estudos dos gêneros discursivos/textuais e à aplicação desses no ensino da leitura e da escrita na América do Norte, na Suíça, na França e no Brasil (BAWASHI & REIFF, 2013). Esses estudos de gênero propiciaram a constituição de variadas tradições teóricas, tais como a corrente Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); Linguística Histórica/de Corpus; o Inglês para Fins Específicos e outras. No VIII SIGET – Simpósio Internacional de estudos de Gêneros Textuais (2015), foi levantada a discussão sobre uma perspectiva brasileira de gêneros. Conforme Motta-Roth (2008) essas escolas de gêneros têm influenciado significativamente o ensino brasileiro. De modo sistematizado pode ser percebido nos PCN (1998). A autora complementa ainda que há um grupo de pesquisadores brasileiros (MEURER, BONINI e MOTTA-ROTH 2005) que explica e dá exemplo da análise proposta por cada um desses enquadramentos teóricos, de modo a contribuir para o entendimento das várias dimensões implicadas na produção de sentido (Motta-Roth, 2008). Não só esses pesquisadores, mas vários outros tais como: Cristovão (2015); Vian Jr (2009); Muniz da Silva (2014).

Essas pesquisas têm discutidos aspectos como a ampliação da compreensão do conceito de gênero, o entendimento da diferença entre gênero textual e as categorizações de tipos textuais e a relação entre a variedade textual à variedade de ação social. Numa perspectiva bakhtiniana, a esses diferentes tipos de textos é considerado gênero do discurso, ou seja, ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana, nesse sentido, os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas. Nesses termos,

[...] o gênero passou a ser definido menos como modo de organizar tipos de textos e mais como um poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais, ideologicamente ativo e historicamente cambiante. Nessa perspectiva os gêneros são entendidos como forma de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações (BAWASHI & REIF, 2013, p. 16)

Considerando os propósitos deste estudo, destacamos apenas os principais conceitos e princípios que norteiam os estudos de gênero na perspectiva do ISD e da LSF. Ambas as perspectivas, consideram estudos teóricos distintos, têm como ponto de referência uma visão comum sobre língua e linguagem e seguem abordagem de ensino de gênero de modo distinto.

1.2.1 Princípios do Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD se configura como uma corrente teórica criada por Jean Paul Bronckart (2012), com o apoio de um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra na década de 80. A expressão interacionismo social, segundo Bronckart (2012), é uma posição epistemológica ampla, na qual fazem parte diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, cada uma com sua especificidade. O que há em comum a todas elas é que a conduta humana é resultado de um processo histórico de socialização, viabilizado pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

De modo mais específico, segundo Bronckart (2012), essa teoria se fundamenta na psicologia da linguagem, que toma as unidades linguísticas como condutas humanas, procurando perceber a aquisição e funcionamento da linguagem e no interacionismo social, na compreensão das condutas humanas como ações significativas inseridas em um contexto social, ou seja, “as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas, pela expressão mais geral, ações de linguagem” (BRONCKART, 2012, p.143).

Nesses termos, a língua é entendida como um fenômeno social e histórico, que se materializa na linguagem em uso, em texto. O texto pode ser aplicado a toda e qualquer produção de linguagem situada, tanto oral quanto escrita. Portanto, texto pode ser definido nessa abordagem como “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2012, p.71).

Sobre atividade social, Bronckart (2012) inspirado em Léontiev (1979) concorda que as atividades são organizações funcionais de comportamentos de organismos vivos, por meio dos quais as pessoas podem interagir com o meio ambiente e construir elementos de representação interna sobre esse. A realização de atividades se sobressaiem pela necessidade de sobrevivência, levando a espécie humana a agir em forma de

cooperação. Nesse mesmo sentido Schneuwly (2004) complementa esse raciocínio com a seguinte afirmativa,

a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis (SCHNEUWLY, 2004, p.21).

Segundo Bronckart (2012), o que diferencia a espécie humana das demais espécies é a capacidade de organização complexa e a linguagem. Essas diferenças entre as espécies estão “indissolavelmente relacionadas à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 31). Desse modo, a linguagem é a colocação da língua em funcionamento na interação verbal que se estabelece entre os seres humanos. A interação verbal se efetiva por meio da cooperação desenvolvida entre os indivíduos, durante realização de atividades em conjunto, em diferentes situações sociais. Bronckart (2012) retomando a Habermas (1987) define o agir comunicativo a partir das interações sociais, das negociações entre os grupos e dos signos que servem para estabilizar as relações. Nesse sentido, os signos são definidos como o resultado de formas surgidas de negociações e transformadas em representações compartilháveis e comunicáveis.

Para conceituar o termo ação, Bronckart (2012) afirma que, necessariamente, é preciso distinguir acontecimento, algo ocorrido na natureza, independente da interferência humana, de ação humana, tudo aquilo que depende da influência direta do ser humano. Segundo sublinha Bronckart (2012, p. 40) a ação, portanto, constitui de fato, a “unidade de análise reinventada para a psicologia, por Vygotsky, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas”. Para Bronckart (2012, p 42) a “tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Ainda sob a perspectiva de Bronckart (2012), a noção de gênero, fundamentado numa abordagem bakhtiniana, tem sido

progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escrita usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero (BRONCKART, 2012, p.73).

Desse modo, toda forma de interação social é realizada por meio de gêneros textuais, pois, como afirma o autor, comunicamos por meio de textos. Olhando por esse ângulo, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) consideram o gênero como um megainstrumento didático, compreendendo aqui, instrumento didático, como todos os recursos introduzidos na aula com o objetivo o ensino-aprendizagem.

Apresentamos aqui a definição de língua, linguagem, texto e gênero na perspectiva do ISD. Na próxima seção, são apresentadas essas definições na perspectiva da LSF.

1.2.2 Princípio da Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF, conforme Gouveia (2009), é uma teoria de descrição gramatical que possibilita compreender o como e o porquê de a língua variar em diferentes contextos de uso. É um sistema que permite a realização de padrões semânticos surgidos devido as necessidades dos falantes de interpretarem as experiências humanas, de dar sentido a cultura e língua de um povo. Nas palavras de Muniz da Silva (2014), a LSF é concebida como uma teoria sociosemiótica da linguagem, por estudar as diversas práticas sociais, construídas na interação cotidiana, em diferentes domínios sociais.

Essa teoria, conforme Vian Junior, (2009); Fuzer & Cabral, (2010); Gouveia, (2009), começou a se desenvolver na década de 60, a partir dos estudos de Halliday (1994). É sistêmico porque concebe a língua como uma teia de sistema linguísticos inter-relacionados dos quais nos servimos para construir significados. Cada escolha gera uma infinidade de novas opções possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramatical ou fonológicas/grafológicas. É funcional porque dá sentido às estruturas gramaticais em relação ao significado (FUZER & CABRAL, 2010).

Nessa abordagem, a língua não existe desconectada do uso. Por ser concebida socialmente, a linguagem só se realiza em contexto social de uso. Em função disso, para a LSF a ênfase está na linguagem, no sentido funcional, na situação real de uso, “a língua se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas e que tais redes correspondem a certas funções básicas de linguagens” (GOUVEIA, 2009, p.15).

A linguagem é concebida como um meio para fazer e trocar significados. É um instrumento que possibilita o indivíduo desenvolver papéis sociais, bem como, se

relacionar, interagir, dar e solicitar bens⁵, serviços e informações, ou seja, um potencial de significados a disposição dos usuários (FUZER & CABRAL, 2010). Em essência, a linguagem se materializa no texto. Segundo Gouveia (2009, p.18), o texto “é o resultado de toda e qualquer situação de interação”; é a forma linguística de interação social, uma unidade de uso linguístico; “o texto é o que produzimos quando comunicamos”. Assim, texto é toda forma de comunicação que pode ser desde uma palavra pronunciada, tal como Fogo! Um gesto, como o movimento de cabeça para o lado direito e esquerdo, até um discurso pronunciado pelo reitor de uma universidade. O texto, entendido como um conjunto harmonioso de significados interligados, cujas redes contém elementos apropriados a cada objetivo ou contexto, se materializa em um determinado contexto⁶ de cultura e de situação.

Na abordagem em foco, o contexto de cultura é compreendido dentro de uma dimensão mais ampla, ou seja, como uma determinada cultura compreende determinado texto, ou ainda, como a língua é compreendida dentro daquela cultura. Enquanto que no contexto de situação, consiste em variações da linguagem dentro de cada cultura, inclui-se nesse contexto os elementos extralinguísticos que cooperam para maior compreensão do texto. Em outras palavras, é o ambiente direto, mais específico no qual o texto está sendo utilizado. Conforme Gouveia (2009), devido a essa relação íntima entre texto e contexto, os leitores podem prever com maior segurança do que se trata o texto. Dessa forma, o contexto de cultura associado ao contexto de situação possibilita maior compreensão do texto.

Muniz da Silva (2015) sintetiza de modo claro tais informações. Para a LSF, “o texto é uma escolha semântica no contexto social e o gênero é o modo como usamos a língua para viver. Interagimos no mundo por meio dos gêneros” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p.26). Com base em Eggins e Martin (1998) a autora afirma que os gêneros são definidos em termos do seu propósito social (MUNIZ DA SILVA, 2007).

Para Halliday (1994) a diferença de propósito social, há uma estreita relação entre as três variáveis que caracterizam o contexto: campo, relação e modo com as metafunções⁷ ideacional, interpessoal e textual. As metafunções

são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional),

⁵ Na LSF, há dois papéis fundamentais da fala: dar e solicitar (FUZER & CABRAL, 2010, p.104).

⁶ Contexto - assunto teorizado por Malinowski, em 1923 e utilizado por Halliday.

⁷ “A nomenclatura utilizada aqui corresponde à proposta na “Lista de termos de Gramática Sistemática Funcional em português” (FUZER & CABRAL, 2010, p.21).

relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar as informações (textual) (FUZER e CABRAL, 2010, p.21).

No Quadro 1 apresentamos um esquema para melhor compreensão dessas interligações.

QUADRO 1: esquema representativo da LSF

| VARIÁVEIS DO CONTEXTO | METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM | SUBFUNÇÕES |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Campo | Ideacional | Experiencial Lógica |
| Relações | Interpessoal | Sistema de modo Modalidade |
| Modo | Textual | Estrutura temática |

FONTE: Esquema adaptado a partir de Cabral e Fuzer (2014).

As três variáveis do contexto, *campo*, *relação* e *modo*, estão associadas às três metafunções ideacional, interpessoal e a textual. (HALLIDAY, 1989 *apud* GOUVEIA, 2009). A linguagem possibilita o estabelecimento de relações de partes de uma mesma instância de uso da fala, ou entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem (GOUVEIA, 2009).

O **campo** corresponde à ação social que os participantes estão envolvidos, o objetivo, a finalidade; as **relações** se referem às relações dos participantes envolvidos na ação – quem fala ou escreve – quem ouve ou ler. Nas relações o grau de proximidade, a distância social e ainda o grau de formalidade entre os participantes variam. O **modo** diz respeito à forma como o texto é veiculado, seja ele escrito ou oral. Essas três variáveis tornam partes das funções de linguagens que são denominadas de ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional refere-se à possibilidade que a linguagem disponibiliza de falar sobre o mundo, representá-lo, transmitir e expressar ideias. Nas palavras de Gouveia (2009, p.16) a linguagem tem uma função representacional, por isso, “usamo-la para codificar a nossa vivência e experiência de mundo [...]. Ajuda-nos, portanto, a codificar significados da nossa experiência, isto é, a codificar significados ideacionais”. Por meio da linguagem, são criados significados experienciais e a oração é o meio pelo qual isso se dá, uma vez que ela pode expressar os processos que controlam e denotam a realidade. Essa metafunção se organiza em duas subfunções: a) a experiencial que possibilita a representação de mundo. Sua unidade de análise é a oração; b) a lógica é responsável pela composição lexical e oracional. Sua unidade

básica é o complexo oracional, ou seja, corresponde a organização lógica dos conteúdos, ao modo como são estruturadas as experiências vividas. (FUZER e CABRAL, 2010; GOUVEIA, 2009). Essa função dá conta dos aspectos relacionados aos recursos lexicogramaticais. Desse modo, trata-se de aspectos gerais de caracterização dos sistemas de transitividade. Enquanto na gramática tradicional a transitividade está relacionada com os verbos e seus complementos, na Gramática Sistêmico-Funcional a transitividade está relacionada com a descrição de toda a oração que é composta de processos, participantes e eventuais circunstâncias. Nas palavras de Fuzer e Cabral (2009, p. 27) transitividade é “um sistema de relação entre componentes que formam uma ‘figura’. Figuras são configurações constituídas de um processo e participantes (quem faz o que) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que, etc)”.

A metafunção interpessoal, conforme Gouveia (2009) é usada para codificar interação, ou seja, codificar significados de atitudes, interações e relações sociais. Nesta função, a linguagem é concebida como troca, ou melhor, serve para promover interação social; “pela linguagem, podemos negociar relações e expressar opiniões e atitudes, produzindo significados em textos” (FUZER e CABRAL, 2010, p. 104).

Por fim, a metafunção textual é usada para organizar os significados ideacionais e interpessoais num todo linear e coerente. É a forma como a linguagem é organizada, dependendo do contexto social ou do meio que o texto é veiculado. (GOUVEIA, 2009). Fuzer e Cabral, (2010) acrescentam que nessa metafunção a oração é concebida como ‘mensagem’ e se realiza, no aspecto léxico-gramatical. Pode ser analisada por dois sistemas paralelos e inter-relacionados que envolvem a organização da mensagem no texto que são: a) **estrutura de informação** – relacionada a informação dada, o que o ouvinte já conhece, o que é de conhecimento mútuo, e informação nova, a informação que é agregada àquela que o leitor ou ouvinte já conhece (nível do conteúdo). Em outras palavras, a estrutura da informação vai sequenciando conforme a relação da informação dada com a nova. Com base em Halliday (1994), (FUZER & CABRAL, 2010, p. 127) enfatizam que “a forma ideal da unidade da informação consiste de um elemento Novo acompanhado de um elemento Dado, pois, estruturalmente, uma unidade de informação se constitui de um elemento Novo, que é obrigatório, somando ao elemento dado que é opcional”. As autoras complementam que, o texto organizado dessa forma, corrobora para um texto coerente e coeso, facilitando assim, a linha de raciocínio do leitor, com a recuperação do que ele já possui

de conhecimento relacionando, com o que ainda passará a conhecer; b) **estrutura temática** – relacionada às funções definidas como Tema e Rema. Sendo o tema o ponto de partida do enunciado (nível da oração). Desse modo, o tema é exposto no início da oração e as informações exposta tem a função de: a) interligar as orações; b) dar relevância o assunto ao longo do texto e, c) estabelecer um contexto para as informações posteriores (GOUVEIA, 2010). Rema são as informações complementares ao tema, a parte em que o tema é desenvolvido.

Isso significa que os usuários de uma língua selecionam e usam formas léxico-gramaticais, que desempenham funções específicas de linguagem a partir do contexto social em que estão inseridos. Considerando essas informações, com base na LSF, mais especificamente nas metafunções, Kress e Van Leeuwen (2006), apresentam uma gramática visual, abordam os recursos semióticos usados em textos multimodais.

Por conseguinte, é interessante ensinar a ler e a escrever na escola textos a partir dos significados contextuais, para então, se aproximar do texto verbal e visual. Segundo Marcuschi (2010) as pessoas se comunicam constantemente por meio dos gêneros, no entanto, é responsabilizado à escola a didatização desses para que o aluno tenha acesso a uma diversidade de gêneros e conheça suas condições de uso, sua adequação ao contexto e possibilite a reflexão crítica sobre a língua.

Na próxima subseção, tratamos da multimodalidade conforme estudos de Rojo (2013) e Vieira & Silvestre (2015) as quais se embasam nas propostas de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) que tratam sobre a gramática do *design* visual, com foco nas funções de representação, de interação e de composição.

1.2.2.1 A Multimodalidade no Ensino de Leitura e Produção Textual

Do ponto de vista da LSF, a linguagem é concebida como uma semiótica social. É possível desenvolver as relações entre diferentes recursos semióticos, ou seja, transpor os limites dos estudos linguísticos (MEURER e BALOCCO, 2009). Nesta vertente, a gramática visual de Kress e Van Leeuwen (2006), aborda os recursos semióticos usados em textos multimodais. Para esses autores, textos multimodais são aqueles que utilizam diferentes recursos semióticos, por exemplo, recursos verbais, visuais, de movimento, de som, dentre outros. Por isso, a necessidade de uma metodologia particular de análise que possibilite a compreensão desses textos.

Vieira e Silvestre (2015) concordam com o princípio de gramática defendido por Halliday (1985), ao declararem que:

A gramática de uma língua como sendo mais do que regras de correção, devendo ser o meio de representar os padrões culturais de experiência, possibilitando ao sujeito do discurso retratar a realidade e, sobretudo, atribuir sentido às experiências que ocorrem ao seu redor e também em seu interior (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, 19).

As autoras ampliam suas concepções de gramática em concordância com Kress e Van Leeuwen (1996/2006) de que:

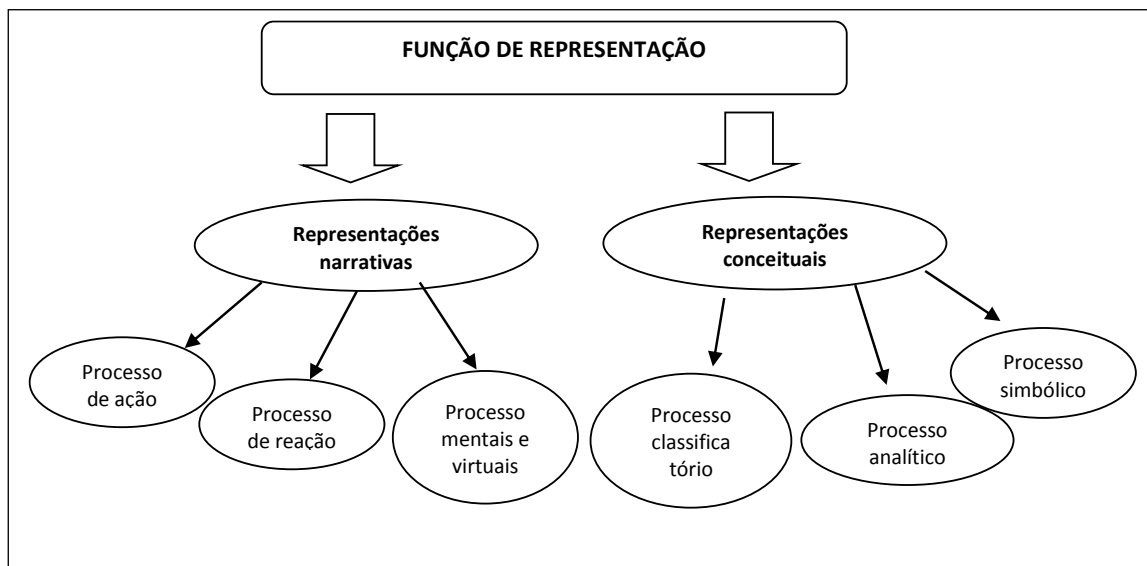
O mesmo ocorre com a gramática de *design* visual. Como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares das formas de experiência de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p.2 *apud* VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p.19).

Partindo desse princípio, isso implica dizer que as imagens e a linguagem verbal devem ser entendidas como um sistema semiótico, ou melhor, novas linguagens socialmente compartilhadas que servem para representar experiências ou relações sociais. Segundo as autoras citadas, essas linguagens permitem construir representações de mundo as quais são denominadas de: a) **função de representação** - define papéis aos participantes envolvidos que podem ser pessoas, objetos, instituições; b) **função de interação** - estabelece relações entre os participantes do texto e c) **função de composição** - a forma como o texto é organizado. Nascimento et al (2011), com base na Gramática Visual de Kress e Van Leeuwen (2006) apresentam essas principais categorias para análise do sentido em imagens e textos multimodais. Segundo Carvalho (2009), Kress & Van Leeuwen (1996) ressignificam as metafunções ideacional, interpessoal e textual que passam a ser denominadas de significação representacional, interativa e composicional, respectivamente.

Para melhor compreensão, apresentamos primeiro a figura com esquema da função e, na sequência, ampliamos as informações sobre as referidas funções.

A função de representação se refere a forma como as experiências podem ser representadas e tais representações podem se dar por meio da representação de narrativas ou representações conceituais, conforme mostra no Quadro 2.

QUADRO 2: função de representação



FONTE: adaptado com base em Nascimento et al (2011)

A representação narrativa é caracterizada por três ocorrências: a) a presença de participantes que podem ser humanos ou não; b) a presença de vetores, que sinalizam ação ou reação do participante, ou seja, vetores que sinalizam a ação ou reação que podem ser por meio da linha do olhar, da posição dos braços, das pernas ou de qualquer instrumento que indique uma direção; c) a interação dos participantes, ou seja, a imagem de fundo em interação com o participante com a finalidade de acrescentar mais informações à imagem, tais como: a circunstância de tempo, lugar, modo etc. Essas representações narrativas podem ser representadas por quatro processos, os quais são identificados como: processo de ação, reação, mentais e verbais.

- 1. Processo de ação:** pode ser transacional, quando a ação envolve dois participantes ou mais e há um vetor que interliga os participantes envolvidos, e não transacional quando envolve apenas um participante e um vetor. Na Figura 1 aparece a imagem de duas crianças brincando, ou seja, envolve dois participantes e um vetor representado pelo braço da criança entregando o brinquedo à outra. Na Figura 2, aparece apenas um participante e um vetor, a criança se inclinando para trás.

Figura 1: duas crianças – ação transacional



FONTE: internet

Figura 2: ação não-transacional /vetor/participante/circunstância



FONTE: internet

- 2. Processo de reação:** caracteriza-se por um vetor que relaciona com a linha do olhar, e os processos de ação e reação podem ser transacional quando se pode

ver a imagem dos participantes e do objeto observado (Figura 3). Quando aparece apenas os participantes olhando e não aparece o objeto e considerado de não transacional (Figura 4).

Figura 3: crianças jogando bola. Ação transacional



FONTE: internet

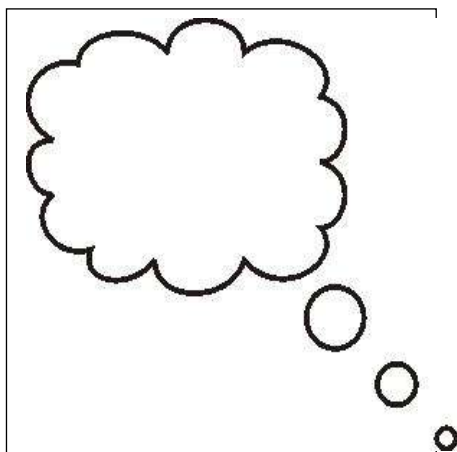
Figura 4: crianças observando algo. Ação não-transacional



FONTE: internet

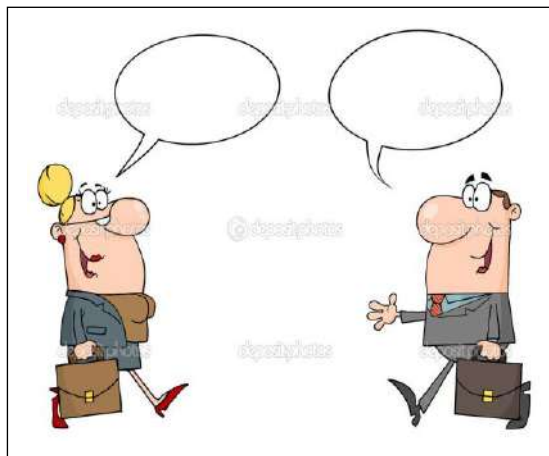
- 3. Processos mentais e verbais** – o balão de pensamento representa o processo mental, enquanto o balão de fala representa o processo verbal. Conforme exemplificado nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: pensamento- balão de pensamento



FONTE: internet

Figura 6: conversa – balão de diálogo

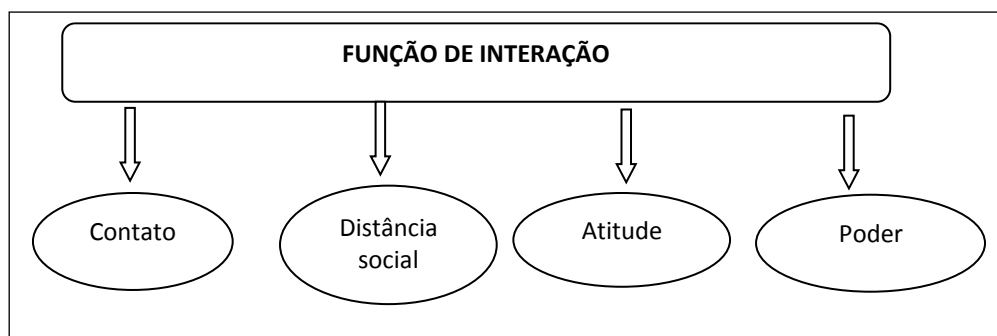


FONTE: internet

As representações conceituais se caracterizam por representações como: a) agrupamento por categoria dos participantes; b) exposição dos participantes em sua relação com o todo ou com as partes; c) não há vetores; d) o foco é o participante e não o pano de fundo. Tais representações ocorrem por processos classificatórios, analíticos ou simbólico distinto.

1. **Processo classificatório** ocorre quando os participantes fazem parte da mesma categoria. Podem ser um grupo de carros, de pessoas ou qualquer outro.
2. **Processo analítico** se efetiva quando o foco se dá diretamente a um objeto ou parte que se queira destacar na imagem.
3. **Processo simbólico** ocorre quando se utiliza recursos para enfatizar uma informação representacional da situação exposta.

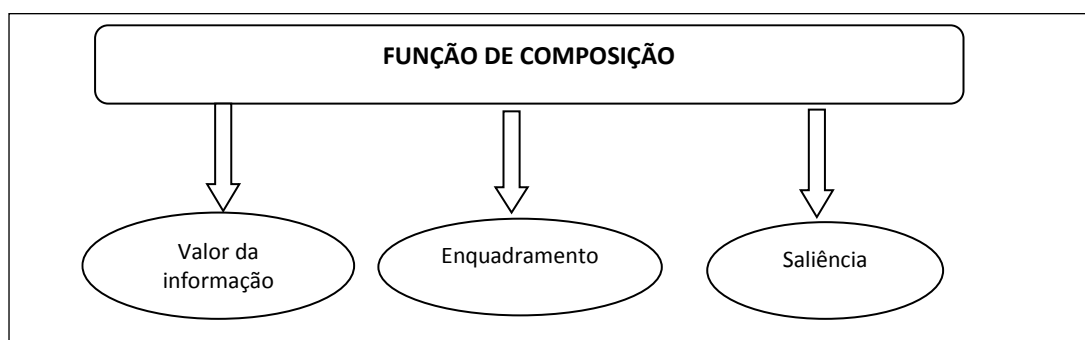
Na função de interação, as imagens são construtoras de sentido, assim como representam relações entre os participantes atuantes, para tanto podem ser utilizados vários recursos visuais tais como: o contato, o olhar. No quadro 3, é apresentado em forma de esquema a função com seus respectivos recursos

QUADRO 3: função de interação

FONTE: Adaptado com base em Nascimento et al (2011)

Nos recursos que se referem: 1) ao contato, a imagem pode demonstrar interação direta com o leitor e representar até que ponto a interação é pessoal ou impessoal com o leitor; 2) à distância social, o tipo de plano escolhido pode simbolizar o posicionamento entre a imagem e o leitor, ou seja, representar uma maior ou menor aproximação com o leitor; 3) à atitude, o posicionamento que o corpo do participante pode demonstrar, isso, dependendo do ângulo que o participante é focado e, o poder, depende do ângulo que a imagem é capturada, pode expressar maior ou menor poder em relação ao participante.

A função de composição trata da exposição dos elementos na imagem em relação ao espaço, tais informações podem ser analisadas a partir de três aspectos notáveis, conforme apresentados Quadro 4.

QUADRO 4: função de composição

FONTE: adaptado com base em Nascimento et al (2011)

O valor da informação diz respeito à interpretação da organização das imagens e depende da cultura em que o leitor está inserido. Para os ocidentais, os elementos que fazem parte do texto visuais, normalmente são organizados da seguinte forma a) esquerda para direita; b) topo e base e c) centro e margem. Nascimento et al, (2011)

exemplificam o valor da informação em relação a informação dada e a informação nova da seguinte forma. Elas apresentam o exemplo das seções do antes e o depois, destacado nas revistas de beleza, a pessoa antes da transformação à esquerda e a imagem da pessoa depois da transformação à direita, enfatizando assim a nova informação. No tocante à organização topo/base, o elemento apresentado no topo é representado como ideal, apresentam informações gerais, enquanto que o objeto exposto na base representa o real, ou melhor, dão ênfase ao objeto superior, especificando a informação dada no topo. Em relação a oposição centro/margem os elementos expostos no centro enfatizam a informação principal, enquanto os elementos periféricos agregam informações ao elemento principal.

O enquadramento está relacionado com a forma como os elementos são expostos na imagem de modo que emita o sentido pretendido. As imagens podem ser apresentadas interligadas, separadas ou segregadas, depende da intenção a ser emitida.

Saliência marca a ênfase que se dá a um determinado elemento, em relação aos demais expostos na imagem, e tal pode ser salientado, destacando, em relação ao tamanho, a cor ou ainda, a exposição da imagem em primeiro plano.

Foram destacadas aqui as três funções principais evidenciadas nas imagens que, assim como o texto verbal, também tem uma forma peculiar de ser analisada. Essas três funções apresentam a seguinte relação: a) a metafunção ideacional representada aqui pela função representacional; b) a metafunção interpessoal pela função de interação e c) a metafunção textual pela função de composição (SILVESTRE, 2015).

Diante do que temos exposto acima, temos que concordar com Vieira (2011) que não podemos ignorar o fato de que “vivemos em uma sociedade da informação cada vez mais visual e de que a representação por meio de imagens produz textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que ela representa” (VIEIRA, 2011, p.91).

Diante dessas mudanças ocorridas nas formas de ler e escrever causadas pelas tecnologias e mídias, devem ser objeto de pesquisa do professor, para que assim, consiga ensinar os alunos a desenvolverem de forma crítica essas leituras. Rojo (2013), com base em Kalantzis e Cope (2006), defende que o ensino de linguística da contemporaneidade, adequada a alunos multiculturais, deve propor projetos de futuro que contemplem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho); o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal). Nesse mesmo sentido Vieira e Silvestre (2015) acrescentam que:

O cidadão deve ser capaz de manejar bem as tecnologias, assim como deve saber lidar criticamente com os *media*, pois eles são o primeiro elo entre a vida real e o mundo representado e para que esse mesmo cidadão alcance o desejável nível crítico deve, como entende Giddens (2000), ser altamente reflexivo também no trato dos *media*, os quais desempenham papel extremamente relevante na vida moderna atual e no exercício da cidadania. Assim, por meio da reflexividade, os sujeitos do discurso têm de tomar decisões, de fazer escolhas, e para isso usam as sociedades em redes e as sociedades de informação para garantir apoio e suporte para essa crítica tomada de decisões ((VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p.39).

Desse ponto de vista, torna-se inevitável inserir nas práticas pedagógicas o ensino dos gêneros textuais permeados pelos letramentos digitais, bem como, pelos multimodais, haja vista que, as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas como um sistema semiótico, ou seja, “um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros” (NASCIMENTO et al, 2011, p.532). É inegável que o mundo está a cada dia mais conectado, as produções textuais têm se acentuado, envolvendo-nos em diversas possibilidades de comunicação, não limitada apenas ao texto escrito, as imagens têm ocupado um amplo espaço nas interações comunicativas. Nessa diretiva, Nascimento et al, (2011, p.532) concordam que “o texto escrito é apenas mais uma parte integrante de documentos complexos que incorporam, de modo coeso, imagens e formas gráficas, seja complementando, ou, por vezes, substituindo o texto verbal”. E ainda,

tanto a linguagem verbal, como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por função de composição (NASCIMENTO et al, 2011, p.533).

Sob essa ótica, concordamos com Nascimento et al (2011) que, na condição de professores, não podemos mais trabalhar a multimodalidade de modo implícito. É necessário que se faça de modo sistematizado, assim os alunos poderão ampliar seu leque de possibilidades e compreender, de forma mais crítica, a relação da linguagem escrita com as imagens na emissão de sentido de um determinado texto.

1.3 O ENSINO DE GÊNEROS E OS RECURSOS DE APRENDIZAGEM

Há inúmeras pesquisas que comprovam a eficácia do ensino pautado na perspectiva do gênero. Bezerra (2010) afirma que o

estudo de gêneros pode ter consequências positivas nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá constituir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2010, p.44).

Uma das contribuições do ensino de língua por meio dos gêneros textuais é a possibilidade de responder algumas inquietações que são compartilhadas por vários professores do ensino de língua, tais como: como despertar no aluno o interesse pelo ensino de língua? Quais atividades e como desenvolvê-las de modo a torná-las significativa ao aluno que vá além do encapsulamento da aprendizagem escolar?

Além das inúmeras pesquisas, os PCN (BRASIL, 1998), documento oficial que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, reforçam a importância e propõem o ensino de Língua Materna por meio dos gêneros textuais. Compete ao professor, então, viabilizar ao aluno o universo dos gêneros discursivos, ensinando-o a interpretar e a produzir textos, tornando-o proficiente na leitura e produção dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Conforme os PCN (BRASIL,1998):

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.21).

Essas orientações, evidenciam que a escola deve priorizar o ensino da leitura e da escrita de textos considerando as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos, bem como, os textos de fruição dos usos artísticos. Como vivemos em uma época em que as imagens visuais imperam, a questão do ensino da leitura e da escrita nessa dimensão da multimodalidade torna-se inadiável. Os alunos da educação básica, especialmente do ensino fundamental, estão constantemente em contato com essas imagens visuais, sejam por meio da televisão, do *smartphone*, *tablet*, mídias impressas etc. Desse modo, compreendemos que as HQs são uma possibilidade de o professor

desenvolver nos alunos as capacidades linguísticas por meio de uma leitura prazerosa e que contribui com o processo de formação leitora do aluno, uma vez que, o aluno, por meio da HQ apreende os critérios de leitura de uma forma mais lúdica. As produções multimodais, entretanto, têm recorrentemente se colocado como um veículo para que os leitores novos tenham acesso a textos clássicos.

Diante do exposto, os gêneros devem se constituir em instrumentos teóricos e metodológicos que intermedeiam o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, visto que, os gêneros textuais se materializam em textos orais ou escritos recorrentes em práticas discursivas que fazem parte das relações sociais cotidianas nos diversos âmbitos sociais e penetram no espaço escolar, de modo a serem compreendidos e produzidos com diferentes funções sociais. Compreendendo aqui prática discursiva sob a ótica de Marcuschi (2010, p.155) que o domínio discursivo constitui “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas [...]”.

Dentre as tendências teóricas que fundamentam os processos de ensino com base em gênero, o ISD é uma das teorias recorrentemente usada no Brasil, visando minimizar alguns problemas da aprendizagem na escola. Embora, em número reduzido, no nosso país, o ensino, com base na LSF também tem trazido grandes contribuições em termos de transformações no ensino da linguagem. Aqui, abordamos também sobre o erro como um elemento da aprendizagem.

1.3.1 Bases Teóricas do Ensino de Gêneros Segundo o ISD

Sob à luz dos estudos do ISD, Schneuwly (2004) traz significativa contribuição, principalmente, no que se refere ao processo de aprendizagem da linguagem da criança na escola, especificamente, entre a faixa etária de nove e dez anos, que constitui como um longo processo de desenvolvimento e de reestruturação fundamental do sistema de produção da linguagem. Retomando aos ensinamentos de Bakthin (2013 [1979]) e Vygotsky (1989), Schneuwly (2004) relaciona o ensino de gêneros com a classificação teórica de gêneros primários, aqueles tidos como mais simples e usados no cotidiano. E secundários, os mais complexos e usados em contextos que demandam conhecimento na elaboração com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, os secundários precisam ser ensinados para que em parceria com os pares, o aluno avance ao nível de desenvolvimento real, isto é, se apropria do conhecimento.

Desse modo, o pesquisador suíço define os gêneros primários como aqueles que se desenvolvem numa relação espontânea da criança com o mundo. Enquanto, os gêneros secundários se realizam em uma comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída, quando ela entra na escola. Seguindo a visão vygotskyana, Schneuwly (2004) relaciona os gêneros primários com o nível real, com o qual a criança é confrontada, nas múltiplas práticas de linguagem. Posteriormente, o gênero secundário com o nível proximal, que corresponde a instrumentalização realizada na escola, por meio de gêneros mais complexos, que possibilitam novas construções. Dito de outra maneira, a criança aprende os gêneros primários no convívio diário e os gêneros secundários por meio da escola. Quando a criança é introduzida numa dimensão mais desafiadora, no convívio com pares mais experientes, nesse caso, com o professor ou colegas, com a finalidade do desenvolvimento cognitivo e linguístico. É esse momento que a criança resgata o já conhecido e chega ao novo conhecimento. De acordo com Vygotsky (1989) esse processo é que se configura como a passagem da ZDP.

Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1989) trata sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e apresenta o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, o qual diverge das concepções Behaviorista e Cognitivista. Para Vygotsky (1989) o aprendizado ocorre antes do desenvolvimento, e não é o ambiente que determina o desenvolvimento dos conhecimentos científicos na criança por meio da compreensão e da assimilação (CRISTOVÃO, 2015). Conforme interpretação de Cristovão (2015) sobre Vygotsky (1989) o desenvolvimento acontece após o contato da criança com o conhecimento. Primeiro a criança tem contato com o conhecimento, a partir daí os conceitos espontâneos se expandem. Podemos aqui associar o processo de desenvolvimento da criança ao ciclo de ensino aprendizagem de gêneros proposto pelas escolas de Sidney, uma vez que, segundo essa proposta, primeiramente é necessário estabelecer o conhecimento prévio básico para a leitura e a escrita para depois envolver o aluno em atividades mais complexas de leitura e escrita (MUNIZ DA SILVA 2014).

Para Vygotsky (1989), a interação da criança com outras de nível mais avançado e a colaboração entre os pares é primordial para o seu desenvolvimento. Por conseguinte, Cristovão (2015) concorda que os processos de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, precisam do processo de mediação. Essa ideia comunga com a de Bronckart (2012), no sentido de que é por meio das interações sociais que se desenvolvem as ações de linguagens.

Não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, o objeto de análise deve ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos (CRISTOVÃO, 2015, p. 34).

Nas palavras de Schneuwly (2004, p.31) “a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagens”.

Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam dois posicionamentos do Interacionismo: no primeiro posicionamento, eles definem como “interacionismo intersubjetivo”, no qual, o processo de aprendizagem se dá por meio da interação dos sujeitos, nas realizações coletivas, nas trocas verbais. Sendo assim, o discurso, linguagem em uso, é considerado objeto de aprendizagem e instrumento que serve para promover a aprendizagem, mas não é abordado frequentemente como objeto de ensino. No segundo, os autores definem como “interacionismo instrumental”. Nesse, a aprendizagem é definida pelos mais diversos instrumentos utilizados, os quais servem para transformar os comportamentos, além de levar em consideração, no processo da aprendizagem, as influências sociais em que os alunos estão envolvidos e as características do lugar social na qual a aprendizagem se desenvolve. Nas palavras dos autores, a escola precisa levar “em consideração as necessidades e finalidades que fazem com que os diferentes participantes busquem uma forma de interação na qual os modelos retidos dependem de sua valorização social” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.40).

Nesse segundo posicionamento, os autores enfatizam algumas consequências para uma concepção global de progressão curricular⁸, considerando que o currículo:

- deve planificar uma visão global dos objetos de ensino e dos objetivos a serem atingidos;
- prever uma progressão curricular baseada na heterogeneidade dos alunos;
- antecipar os possíveis problemas nos níveis subsequentes para orientar os professores quanto aos diferentes níveis de aprendizagens dos alunos;
- prever atividades de colaboração entre os alunos de níveis diferentes;
- deve definir instrumentos/ferramentas que possibilitem aos alunos avançarem nos níveis de aprendizagens.

⁸ A organização curricular para alcançar uma aprendizagem ótima (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p 36).

Com esses parâmetros, a progressão curricular se torna uma possibilidade para que os alunos dos mais diversos níveis de aprendizagem interajam e alcancem sempre níveis mais elevados, ultrapassando assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal à Zona de Desenvolvimento Real. É válido ressaltar que a mediação do professor no processo de aprendizagem é essencial, pois segundo Dolz e Schneuwly (2004) as capacidades de ler e produzir textos devem ser ensinadas sistematicamente pela escola por meio do ensino mediado por gêneros textuais, tendo em vista que essas capacidades não surgem de modo espontâneo.

Dolz, Gagnon e Decânio (2010) definem o gênero como “megainstrumento” didático, que possibilita a associação das práticas linguageiras ou práticas sociais com os objetos escolares. Os gêneros textuais possibilitam didatizar ações do cotidiano em um conjunto de recursos para se ensinar a ler, a compreender e a escrever na escola de modo mais significativo ao aluno. Esses autores concordam que os gêneros são facilitadores para o ensino da produção textual e, ao serem agrupados, facilitam o desenvolvimento de conteúdos de ensino, conforme mostra o Quadro 5.

QUADRO 5: aspectos tipológicos

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|--|--|
| Cultura literária ficcional | NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga no domínio do verossímil | Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado Romance Crônica literária Advinha Piada |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota Autobiografia Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica social |

| | | |
|---|--|---|
| | | Crônica esportiva Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação Resenha crítica Editorial Ensaio |
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos Relatório científico Relato de experiência científica Palestra Resenha |
| Instruções e prescrições | DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções |

FONTE: Estrutura elaborada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p 102)

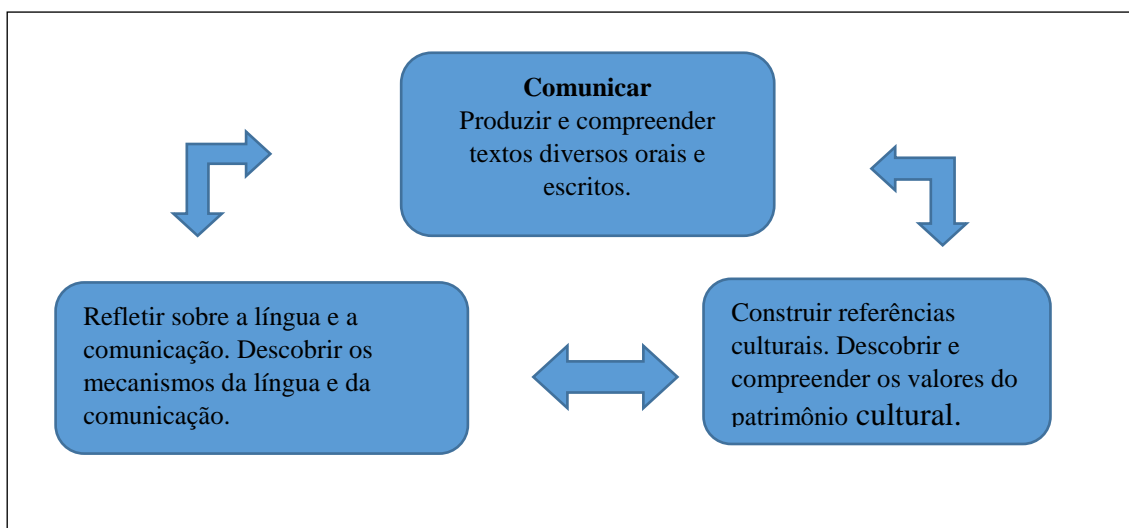
O agrupamento dos gêneros, conforme apresentado acima, facilita tanto o processo de escolha do gênero a ser ensinado por parte do professor, quanto o processo da aprendizagem, por parte do aluno. Assim, os gêneros com estruturas e elementos afins, poderão ser melhor compreendidos. Nas palavras dos autores, a:

apresentação do gênero fixa o horizonte de expectativa para o produtor e permite que o receptor interiorize determinados critérios para ter êxito em seu projeto comunicativo. Ele orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e de escrita do aprendiz, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas, em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e escritores iniciantes (DOLZ, GAGNON e DECÂNIO, 2010, p.47).

Tomando os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita, há grande probabilidade de que a aprendizagem, de fato, se materialize para os

alunos e alcance as finalidades previstas no ensino de língua. Esses mesmos teóricos (DOLZ, GAGNON e DECÂNIO, 2014, p.40), em outro trabalho, sobre a didática da língua, afirmam que as três principais finalidades do ensino de uma língua se resumem em comunicar, refletir e construir, as quais estão intrinsecamente interligadas, conforme esquema abaixo:

QUADRO 6: as três finalidades do ensino



FONTE: Estrutura elaborada por Dolz, Gagnon e Decânio (2014, p.29)

Assim, podemos compreender que o trabalho por meio dos gêneros textuais amplia possibilidades de aprendizagens do aluno e contribui para alcançar os objetivos apresentados acima. Nascimento (2014) com base em Bronckart (2006) destaca que:

por meio do trabalho didático com gêneros, contribuimos para o letramento dos alunos, mas cabe ao professor criar as condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita. Isso implica a compreensão de que, para uma ação de linguagem, o sujeito efetua um duplo processo de semiotização: de um lado, deve adotar o modelo do gênero que lhe parece mais adequado, à situação de ação, na forma como lhe parece apresentada. Por outro lado, tem de adaptar, forçosamente, o modelo escolhido, em função da base de orientação que lhe dá as coordenadas sobre essa situação (NASCIMENTO, 2014, p.83).

Conforme a autora, para trabalharmos com gêneros textuais em sala de aula, faz-se necessário proceder a didatização do gênero a ser ensinado. Estudos do ISD propõem o uso de ferramentas de ensino como a construção de um modelo didático (MD), a elaboração de uma sequência didática (SD) e a lista de constatação (LC), relação de critérios que caracterizam o gênero em estudo.

Dentro dessa abordagem, o MD é uma ferramenta fundamental para se trabalhar com gêneros textuais, que se configura na “descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las” (DOLZ, GAGNON e DECÂNIO, 2010, p.48). Conforme esses autores, o MD precede a elaboração da SD, a fim de operacionalizar as atividades subsequentes a serem desenvolvidas nos módulos pré-estabelecidos e da LC.

Nessa perspectiva de ensino, o MD é um instrumento necessário e essencial para a transposição didática⁹. A prática da modelização do conteúdo a ser ensinado não é nova, contudo, os autores apresentam uma nova forma de utilizá-la, aplicando-a ao ensino dos gêneros textuais, visto que, segundo eles, ainda é muito complexo o ensino dos gêneros textuais na escola. Por isso, o interesse deles em aprofundar os estudos quanto a essa temática, para contribuir com o ensino na escola.

O MD “aparece como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis” (PIETRO & SCHNEWLY, 2014, p.57). Na construção de um MD, os pesquisadores apresentam uma estrutura básica constituída por cinco componentes:

- definição geral do gênero;
- os parâmetros do contexto comunicativo;
- os conteúdos específicos;
- a estrutura textual global;
- as operações languageiras e suas marcas linguísticas.

A modelização do gênero, antes da elaboração da SD é de fundamental importância para o êxito nas atividades a serem propostas. Para esses pesquisadores, essa ferramenta é considerada como uma engenharia didática¹⁰ que define os saberes essenciais a serem mobilizados no trabalho com gêneros; a descrição dos componentes específicos que compõe o gênero em estudo e as capacidades de linguagens ou dimensões de aprendizagem do aluno. Por meio do MD, o professor prioriza as capacidades de linguagem, os conhecimentos a serem ensinados e elabora as atividades usando dispositivos didáticos encadeados na proposta.

⁹ “O conceito de transposição didática desenvolvido por Chervellard (1985) designa um processo fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de ensino, que permite passar de um conteúdo de saber preciso para uma versão didática deste objeto” (DOLZ, GAGNON e FABRÍCIO, 2010, p.27).

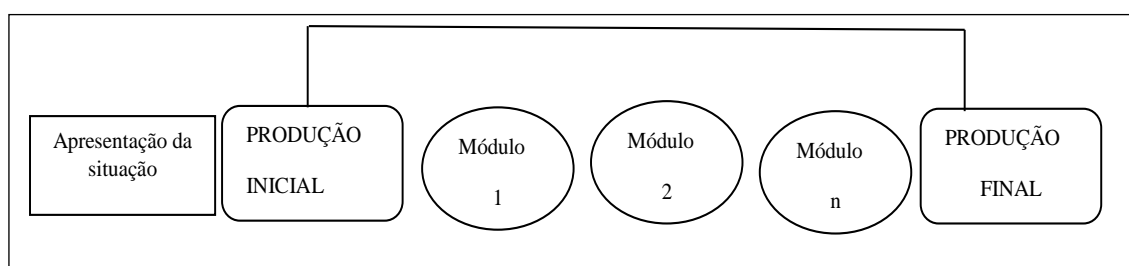
¹⁰ Considerada como engenharia ou tecnologia, a didática das línguas se preocupa com as maneiras de criar boas condições para a aprendizagem (DOLZ, GAGNON e DECÂNIO, 2014, p.38).

Conforme Bronckart (2012) e Cristóvão (2015) as capacidades que podem ser desenvolvidas nos alunos são quatro: capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação. A capacidade de ação se refere ao reconhecimento do gênero, contexto de produção e a mobilização de conteúdo. A capacidade discursiva diz respeito à organização textual geral de cada gênero, os tipos de discursos e as sequências priorizadas. A capacidade linguística-discursiva está relacionada aos recursos linguísticos que contribuem para a construção do significado do texto como um todo. A capacidade de significação corresponde à construção de sentido, de representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) envolvidas nas esferas de atividade praxiológicas em interação com conteúdo temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

Em síntese, na visão desses autores, o MD é ponto de partida e de chegada para o trabalho com gêneros textuais. Pietro & Schneuwly (2014), advertem que após a elaboração do MD é importante que o professor leve em consideração o nível de conhecimento dos alunos, para que assim, possa elaborar uma SD incluindo atividades que correspondam a capacidade cognitiva deles.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) definem SD como: “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p 82). Assim, a SD organizada em módulos, possibilita ao aluno apropriar-se do gênero, seja oral ou escrito, por meio de uma multiplicidade de atividades organizadas de modo sistemático, Conforme Quadro 7:

QUADRO 7: estrutura base para uma SD



FONTE: estrutura elaborada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2010, p 83)

A SD é organizada em módulos com agrupamentos de atividades. A estrutura base de uma SD é apresentada pelos autores acima da seguinte forma: primeiro a apresentação inicial, momento que o professor apresenta aos alunos, de modo claro, a

produção oral ou escrita e o gênero que será abordado. Após os alunos terem acesso ao gênero, eles produzem a primeira versão do texto, seja ele oral ou escrito, conforme apresentação inicial. Essa primeira produção textual possibilita ao professor fazer um diagnóstico da real situação dos alunos, em relação ao gênero estudado. Assim, o professor poderá planejar suas atividades, valorizando o potencial que os alunos já dominam, bem como, propor atividades a fim de superar as principais dificuldades apresentadas em relação ao gênero. Após a conclusão dos módulos, o aluno reescreve o seu texto inicial, adequando-o conforme os conhecimentos adquiridos durante a execução dos módulos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) sugerem que essa produção final sirva para o professor avaliar os avanços dos alunos.

Conforme salientam os autores, a finalidade de uma SD é ajudar o aluno a dominar os gêneros textuais, possibilitando-lhe a se expressar, em uma determinada situação de interação, tanto na modalidade oral quanto na escrita. É válido ressaltar que, o professor deve desenvolver uma sequência envolvendo um gênero que os alunos ainda não têm pleno domínio. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p.83), as SDs servem, portanto, “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis”.

Além de apontar a necessidade de explorar aspectos da estrutura e da função de textos de um gênero em uma SD, tal como apresentada acima, os autores dessa proposta de ensino, fazem alguns esclarecimentos quanto ao seu procedimento. Para tanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) enfatizam quatro pontos importantes:

- os princípios teóricos subjacentes ao procedimento;
- o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação;
- a diferença entre os trabalhos com a oralidade e a escrita;
- a articulação entre o trabalho na sequência e os outros domínios de ensino da língua.

Para explicar os procedimentos da SD, os autores apresentam quatro escolhas fundamentais: pedagógicas, psicológicas, linguísticas e de finalidades gerais.

As escolhas pedagógicas têm realização da avaliação formativa durante a aplicação da SD; incentivam aos alunos a aprenderem de modo mais pleno e por meio da variedade de atividades, possibilitando ao aluno, apropriar-se de novos conhecimentos. As escolhas psicológicas visam ampliar o repertório linguístico do aluno, ensinando-o a interagir nas mais diversas situações; tais conhecimentos se dão por meio do ensino estruturado e sistematizado do texto, que é apresentado ao aluno

numa situação real de comunicação, não de modo fragmentado e descontextualizado. As escolhas linguísticas estabelecem relações com a utilização de meios que permitem a produção de textos e discursos; a língua é apresentada de modo que se adapte às diversas situações de comunicação; observação das formas relativamente estáveis de comunicação – os gêneros textuais. As finalidades gerais envolvem a preparação do aluno para interagir socialmente nas mais diversas situações de comunicação, seja ela oral ou escrita, em situações do cotidiano quanto em situações mais complexas.

Quanto à modularidade e a diferenciação na SD, os autores defendem que os módulos devem propor atividades que atendam aos diferentes grupos de alunos, nos diversos níveis de aprendizagem. Desse ponto de vista, nos módulos, devem ser apresentadas atividades que contemplem a necessidade de aprendizagem de todos os alunos. Assim, deve haver atividades das mais simples às mais complexas, para que os alunos possam, em interação, avançar.

Em relação às diferenças do trabalho com a escrita e a oralidade Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) enfatizam que a SD pode ser aplicada tanto com gêneros orais, quanto com gêneros escritos, no entanto, apresentam algumas particularidades das duas modalidades que devem ser observadas. No texto escrito, o aluno poderá reescrever o texto inicial quantas vezes for necessário até chegar ao texto final. Ao contrário do oral, a palavra, uma vez pronunciada, é dita de uma vez por todas, podendo ser feita a correção no exato momento da pronúncia. Outra notificação dos autores é que o texto escrito pode se tornar um objeto permanente, enquanto que o oral desaparece instantaneamente, para se tornar um objeto analisável, necessariamente terá que gravar ou registrar a fala. A terceira observação refere-se aos textos de referência que seguem os mesmos princípios já observados anteriormente. Para analisar o texto de referência oral, esse precisa estar gravado ou filmado, para que assim seja possível retorná-lo quantas vezes for necessário. E, por fim, o quarto ponto que os autores fazem menção em relação a SD é o trabalho com as sequências e atividades de estruturação e funcionalidade da língua, na qual deve considerar um trabalho sequencial e estruturado, de manipulação e de análise de unidades linguísticas, considerando as questões de gramática, sintaxe e ortografia. É válido ressaltar que, as atividades da sequência sobre a gramática surgem a partir das dificuldades apresentadas na produção inicial dos alunos e devem ser trabalhadas no desenvolver dos módulos. Antes da produção final, é relevante orientar aos alunos para que façam uma revisão ortográfica do seu texto.

1.3.2 Bases Teóricas do Ensino de Gêneros Segundo a LSF

Com base em estudos da LSF, em nível internacional, na década de oitenta, um grupo de pesquisadores e linguistas da intitulada Escola de Sydney (MARTIN, 2000), com o objetivo de suprir as deficiências presentes no processo de ensino/aprendizagem das escolas australianas, desenvolveu estratégias de ensino, a fim de dá suporte aos professores do Ensino Fundamental. Tais propostas de ensino ficaram conhecidas como Pedagogia de Gênero (MUNIZ DA SILVA, 2014). No Brasil, vários pesquisadores (FUZER & CABRAL, 2010; VIAN JR, 2009; MUNIZ DA SILVA, 2014/2015) têm aprofundado os estudos sobre essa abordagem e desenvolvido propostas de atividades didática para que sejam aplicadas ao ensino, contemplando, assim, o que pretendem os PCN (BRASIL, 1998), um ensino de Língua Portuguesa que reconheça a linguagem como entidade viva, presente em situações reais do cotidiano.

Segundo Vian Jr (2009) é necessário que o professor desenvolva atividades de conscientização sobre o papel da linguagem, por meio de uma abordagem que conceba a visão do texto como o produto de uma atividade social realizada em um dado contexto sócio-histórico. Partindo desse princípio, esse pesquisador orienta para a execução de um trabalho com os gêneros discursivos, que comece por apresentar aos alunos diversos textos de um mesmo gênero, para que esses percebam as semelhanças e diferenças entre os textos manuseados, tal como os estágios de organização dos textos. Segundo ótica da LSF é necessário apresentar vários textos para que os alunos percebam, de modo indutivo, os elementos que caracterizam o gênero.

Com atividades dessa natureza, o professor possibilita que os alunos percebam a importância social da leitura e da escrita, destacando a importância de fazer escolhas léxico-gramaticais adequadas. Sendo assim, o professor destaca a importância de o aluno saber que suas escolhas léxico-gramaticais interferem no resultado que deseja produzir. Assim, para que o produtor de um texto tenha êxito em uma interação, ele deve considerar os elementos da situação de interação envolvidos: 1) o campo, a natureza da ação social, o objetivo e a finalidade; 2) as relações, o público que pretende alcançar e 3) o modo, o meio pelo qual o texto será veiculado, se oral ou escrito.

A partir de uma adaptação dos exemplos de atividades sobre gênero desenvolvida por Vian Jr (2009), a fim de incitar os alunos à reflexão sobre os gêneros, é possível realizar trabalho semelhante com os gêneros conto e HQ, tal como consta no Quadro 8.

QUADRO 8: ilustração de atividades com foco no gênero

| Gênero | |
|---|---|
| Em grupo, e com base nos textos selecionados, explore os seguintes aspectos: (considerando que o aluno já tenha certo conhecimento do gênero) | |
| 1- | Analise os contos visualmente: o layout, a impressão, suas partes, as imagens (se houver) etc. O que esses textos têm em comum? |
| 2- | Quais partes aparecem em todos os contos? De que tratam essas partes? |
| 3- | Quais partes aparecem somente em alguns contos? |
| 4- | Qual é o propósito social do conto? |
| 5- | Com que frequência você ler ou escuta contos? |
| 6- | Qual a importância do conto para você? |
| 7- | Em que tipo de publicação (material) você encontra conto? |

Uma vez trabalhado com o aluno o conhecimento do gênero abordado, conforme o quadro 8, é relevante desenvolver outras atividades que corroboram para que haja ampla compreensão do aluno sobre as variáveis de registro (campo, relação e modo).

Na LSF, a identificação de aspectos do contexto de situação se efetiva a partir de determinadas palavras ou estruturas gramaticais específicas dos textos, como funções e metafunções de linguagens propostas por Halliday (1994). A fim de didatizar e exemplificar o trabalho com as funções e metafunções, mais uma vez adaptamos algumas atividades de linguagem propostas por Vian Jr (2009). Exemplos de atividades com foco: nos significados ideacionais; interpessoais e textuais, representados de modo sucinto no Quadro 9.

QUADRO 9: ilustração de atividades com foco significados ideacionais no texto

| SIGNIFICADOS | ATIVIDADES |
|---------------------|--|
| Ideacionais | <p>Com base nos contos lidos analise os processos, os participantes e as circunstâncias utilizadas pelos autores em cada parte do conto, com o objetivo de responder às seguintes perguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Como ocorrem os processos em cada parte do conto? Estão relacionados à ação? Pensar? Sentir? Dizer? Contar? Existir? Quais são mais comuns ou frequentes? 2- Quem são os participantes mencionados no texto? O autor? O leitor? 3- Quais circunstâncias são mais comuns nos textos? Circunstância de tempo? Espaço? Lugar? Causa? Outra? 4- Quais conclusões você pode tirar com bases nos processos, participantes e circunstâncias utilizadas em cada parte? Como as escolhas de participantes, processos e circunstância ocorrem no texto? |

| | |
|---------------|---|
| Interpessoais | <p>Analise as partes do conto mais atentamente. Concentre-se nos seguintes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Primeiramente, observe a maneira como o autor se insere no texto. Quais pronomes usa? 2- Quais outras formas o autor usa para se inserir no texto, além dos pronomes? 3- Há referência ao leitor? Como o autor refere-se ao leitor? 4- Existem verbos auxiliares no texto? Em quais partes? Por que ocorreram? 5- Como o autor emite sua opinião no conto? Que parte do texto você identifica como a ideia do autor? |
| Textuais | <p>Observe os seguintes exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As teorias de Vygotsky são frequentemente usadas na área de ensino de Língua Portuguesa por professores pesquisadores. • Na área de ensino de Língua Portuguesa, as teorias de Vygotsky são frequentemente usadas por professores pesquisadores. • Professores e pesquisadores frequentemente utilizam as teorias de Vygotsky na área do ensino de Língua Portuguesa. <p>Em que esses exemplos diferem-se? Por que tais diferenças ocorrem? Em que tipo de texto essas sentenças aparecem? Se ocorressem em diferentes textos, qual seria o foco de cada um deles?</p> |

FONTE: adaptação realizada a partir do trabalho de Vian Jr (2009, p.24).

Tais atividades corroboram para que o ensino de línguas se efetive na abordagem pretendida e, assim, o professor possibilite o desenvolvimento de uma prática de leitura e de escrita contextualizadas, na qual os recursos da linguagem precisam ser apreendidos para que a produção do texto se realize dentro de uma prática social que se proponha.

Compreendendo que as duas abordagens concebem gênero textual de modo distintos. Enquanto para o ISD o gênero é um instrumento para o ensino (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010), para a LSF, são processos sociais semióticos, estruturados em etapas para alcançar propósitos sociais discursivos (MUNIZ DA SILVA, 2007). Contudo, compreendendo que tais abordagens, corroboram para a aprendizagem em Língua Materna, a partir do ponto de vista da funcionalidade e uso da linguagem em contexto real de interação e do sistema gramatical no Ensino Fundamental. As ferramentas desenvolvidas por essas duas abordagens podem ser associadas na elaboração de uma SD de ensino de Língua Portuguesa.

1.3.3 – O “erro” Como Elemento de Aprendizagem

Uma vez explorados os textos nas suas mais diversas possibilidades de compreensão, utilizando recursos das duas abordagens apresentadas na seção anterior, uma inquietação que é recorrente nas duas abordagens, e que tem provado inquietações nos professores é o trato que se deve dar ao erro do aluno. Como corrigi-los em um texto, para que os alunos avancem.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010) o erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre o nível de conhecimento do aluno e o seu grau de maestria. “Em relação às produções escritas, uma parte dos erros se constitui uma passagem obrigatória que permite a apropriação das convenções da escrita” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p.36). Tais erros, são sinalizadores do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, é uma fonte de informação importante para planejar as aulas. Essa é a principal importância da avaliação formativa.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) concordam que o ponto de partida para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos é a reconstrução da consigna, que passa, em um primeiro momento, pela compreensão da tarefa proposta pelo professor, de uma proposta de produção inicial ou final, qual o objetivo central do texto produzido: faz parte de um projeto maior ou de uma produção isolada; é m trabalho individual ou coletivo, qual o suporte veiculará o texto. Nesse momento, o professor pode lançar mão do modelo que consta no Quadro 10:

QUADRO 10: procedimentos para reconstruir a situação de produção.

| ITENS A SEREM EXAMINADOS | CONSTATAÇÕES |
|--|--------------|
| 1. Formular hipóteses sobre a consigna de produção. | |
| 2. Examinar a tarefa de escrita, pois ela é: - Uma produção completa ou parcial; - Uma primeira tentativa, um rascunho ou uma escrita revisada, - Uma escrita individual ou coletiva sob forma de ditado ao adulto, - Uma forma social de trabalho (sala inteira, pequeno grupo, dupla, individual)? | |
| 3. Formular hipóteses sobre a preparação preliminar (documentação, atividades de aprendizagens etc). | |
| 4. Identificar os suportes fornecidos (nota, lista de palavras no quadro negro, trocas, modelos de textos, trechos de textos etc.). | |
| 5. Formular hipóteses sobre o gênero textual e a situação de comunicação explicitamente delimitada na consiga. | |

FONTE: Estrutura elaborada por Dolz, Gagnon; Decândio (2010, p.56)

Depois dessa análise, o passo seguinte é a avaliação dos textos dos alunos. Quanto a esse assunto, esses autores propõem o uso de procedimentos para reconstruir a situação de produção, a partir da leitura do texto do aluno. Já delimitada a consigna, os erros podem ser identificados com ajuda de uma grade de avaliação, conhecida como LC. Conforme defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010) é de fundamental importância definir uma LC com as principais características do gênero textual desenvolvido com os alunos, levando em consideração as capacidades de linguagens (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) previamente esclarecidas no MD. O Quadro 11 inclui alguns procedimentos proposto por Dolz, Gagnon e Decândio, (2010), para elaboração de uma lista de constatação de análise em função dos componentes textuais.

QUADRO 11: procedimentos para análise da lista de constatação.

| ITENS PARA CONSTRUIR A GRADE DE AVALIAÇÃO | OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS | PROFESSOR: ANÁLISES E COMENTÁRIOS |
|---|-----------------------|-----------------------------------|
| 1. Representação geral do texto - Pertinência em relação a consigna para o exercício. - Coerência do conjunto do texto. Adaptação a um gênero textual de referência. | | |
| 2. Conteúdo temático - Objeto preciso do texto - Pertinência das informações - Progressão entre as informações conhecidas e as novas | | |
| 3. Adaptação a situação de comunicação - Enunciador - Destinatário - Objetivo - O que está em jogo na situação | | |
| 4. Planificação - Partes do texto - Articulação entre as partes - Pertinência em relação ao plano convencional do gênero | | |
| 5. Textualização - Conexão/segmentação: organizadores textuais e sinais de pontuação - Posicionamentos enunciativos (dêiticos pessoais, modalizações) - Coesão nominal (retomadas anafóricas) - Coesão verbal (emprego dos tempos verbais) - Fórmulas expressivas de acordo com o gênero. | | |

FONTE: estrutura elaborada por Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p.58)

Com base na LC, o professor identifica os erros dos alunos e planeja as etapas seguintes com o foco nas dificuldades apresentadas nos textos. Podem ser organizados em grupo e trabalhados ao longo dos módulos, conforme a complexidade prevista para cada série. Quando o professor faz uso da LC, as correções deixam de ser tão subjetivas. Tanto os alunos, quanto os professores sabem o que serão avaliados nos seus textos.

Na próxima seção, abordamos alguns aspectos sobre a retextualização, considerando estudos de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010).

1.4. A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Os PCN (1998) propõem que o professor de Língua Portuguesa considere a heterogeneidade de textos que existem em nossa sociedade, para poder formar alunos proficientes na leitura e na escrita. Desse modo, enfatiza a necessidade de promover o ensino norteado pelos gêneros textuais. Sobre esse assunto Dell’Isola (2007) destaca que:

os alunos precisam se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso. No ensino, devem se desenvolver recursos para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e esquemáticos que contribuem para que um determinado discurso aconteça (DELL’ISOLA, 2007, p. 25).

Um dos caminhos para concretizar as ideias dessa autora passa pelo ensino da retextualização. Calcados nos estudos de Dell’Isola (2007) e de Marcuschi (2010), a retextualização¹¹ pode ser compreendida como uma atividade que faz parte do cotidiano das pessoas. Sempre que tomamos conhecimento de uma informação e a repassamos, estamos retextualizando, ou recontando algo, utilizando uma outra fala ou outra maneira de repassar. Para retextualizar, ou reescrever algo sobre um mesmo assunto de modo diferente, necessariamente, precisamos compreender com clareza a mensagem pretendida na primeira versão, ou seja, vivenciarmos primeiramente um processo que envolve a utilização de capacidades cognitivas.

¹¹ “A expressão foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra” (MARCUSCHI, 2010, p.46).

Marcuschi (2010) desenvolve um estudo sobre a retextualização e analisa a transposição da modalidade oral para a modalidade escrita, apresentando vários elementos que compõem e interferem na reescrita. Nesse estudo, o pesquisador considera fala e escrita com suas respectivas combinações e enfatiza quatro possibilidades de retextualização, quais sejam:

- da fala para a escrita (ex: entrevista oral, entrevista escrita);
- da fala para a fala (ex: conferência e tradução simultânea);
- da escrita para a fala (ex: texto escrito e exposição oral);
- da escrita para a escrita (ex: texto escrito e resumo escrito).

Esse teórico faz distinção entre retextualizar e transcrever. Transcrever é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, sem, contudo, interferir no sentido do discurso produzido. Já na retextualização, a interferência é maior, pois para retextualizar, a pessoa repassa o que foi enunciado conforme sua compreensão e, não propriamente o que foi dito.

Além disso, Marcuschi (2010) enumera várias atividades corriqueiras de eventos linguísticos na sociedade e que são retextualizados constantemente, tais como: (1) o (a) secretário (a) que anota informações do chefe e com essas informações redige uma carta; (2) o(a) secretário (a) de uma reunião de condomínio ou qualquer outro que lhe seja atribuído tal função de redigir a ata de uma reunião, passando para a modalidade escrita o resumo do que ocorreu na reunião; (3) uma pessoa que conta à outra as informações que leu em um jornal ou revista; (4) uma pessoa contando à outra informações que ouviu por meio do rádio; (5) uma pessoa que conta à outra o roteiro de um filme a que assistiu, dentre outros. Em se tratando da retextualização da escrita para a escrita, outro exemplo pode ser apresentado. Um aluno que, ao ler um livro, faz um resumo da leitura realizada, ou uma análise crítica da mesma ou, ainda, uma resenha.

Para Marcuschi (2010), na retextualização da fala para a escrita, assim como da escrita para escrita é necessário levar em consideração alguns aspectos específicos, uma vez que, tanto a modalidade falada, quanto a escrita apresentam características distintas. Segundo esse autor, a relação entre o oral e o escrito, independente da língua, é um processo complexo e pode ser realizado em vários níveis, fundamentados em quatro parâmetros de análises: forma e substância; conteúdo e expressão.

Com base em Rey-Debove (1996), linguista francesa, Marcuschi (2010) classifica em quatro níveis a relação do oral-escrito:

- (1) *nível da substância da expressão*: refere-se a materialidade linguística e considera a correspondência entre letra e som;
- (2) *nível da forma da expressão*: nesse nível, consideram-se os signos falados e os signos escritos, destacando-se a distinção entre a forma do grafema (grafia usada) e do fonema na realização fonética (o som da pronúncia). Ex: menino [meninu];
- (3) *nível da forma do conteúdo*: são consideradas aqui as relações entre as unidades significantes (expressão, itens lexicais ou sintagma) orais e as correspondentes unidades significantes escritas que operam como sinônimas no plano da própria língua, assim como estar no dicionário, mas com sentido diferente na fala e na escrita. Exemplo: “O que queres comer?” [na escrita] e “o que que qué comê?” [na fala].
- (4) *nível da substância do conteúdo*: realizações linguísticas específicas para cada situação ou modalidade. Ex: numa carta escrita se diz: “os meus cumprimentos, subscrevo-me” enquanto que no telefonema, normalmente diz assim: “olha, um abraço e um cheiro” – na variante pernambucana.

Em função do propósito desta pesquisa, que pretende propor aos alunos atividades de produção escrita, tendo como base um texto já existente, serão analisadas com o foco na retextualização da escrita para a escrita, embora seja de grande relevância a retextualização da fala para a escrita, visto que, o professor do Ensino Fundamental precisa, sem dúvida, apropriar-se desses conhecimentos para trabalhar a retextualização dos gêneros orais para os gêneros escritos.

Segundo Dell’Isola (2007) diariamente as pessoas recorrem a um texto já existente para recriar outros, em diferentes situações de eventos linguísticos. Em outras palavras, a pesquisadora enfatiza que a produção de um texto demanda a reescrita de outro texto. Além disso, a autora recorre a Hugo Mari (2004) para enfatizar que o aluno deve ser devidamente letrado para circular pelos mais diversos gêneros. Para que isso aconteça, os alunos devem se apropriar de uma gama de conhecimentos que lhes possibilitem perceber os gêneros textuais e designá-los, segundo denominações constituídas historicamente e socialmente. Conforme palavras da autora:

os textos circulam socialmente com finalidades definidas e suas estruturas dependem de uma infinidade de fatores que vão desde as escolhas linguísticas até os suportes físicos que os sustentarão, por isso, insiste-se aqui na relevância de que haja investimento em proposta de textos de diferentes gêneros na escola (Dell’Isola, 2007, p.39).

Assim, é de fundamental importância que haja proposta de leitura e produção de textos dos mais variados gêneros textuais possíveis, para que o aluno desenvolva a produção de texto com base em outro; é indispensável que esse aluno entre em contato com diversos textos do mesmo gênero, para que tenha condições de reescrever o texto inicial sem, contudo, deixar de lado as informações essenciais.

Como já mencionado no início deste trabalho, os PCN (BRASIL, 1998) preconizam o ensino da leitura e da escrita, como sendo a mola mestra do ensino de língua. Dessa maneira, o trabalho com a retextualização contempla essas duas reivindicações, pois, para que o aluno reescreva um texto em outro gênero, ele, necessariamente, precisa ler e compreender.

Antunes (2009) concorda que a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola, porque a leitura possibilita ao aluno o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história, além de permitir ampliação do repertório de informações. Isso implica afirmar que o ensino de língua, por meio dos gêneros textuais, realizados pela dinâmica da retextualização, permitem aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos da língua e de fatores externos a ela.

É sabido que para desenvolver atividade com produção textual, não se admite mais que o professor apenas estabeleça um tema para que o aluno escreva sobre ele. Estudos sobre gênero, em uma perspectiva interacionista, já mencionados na seção anterior, enfatizam que o professor precisa envolver os alunos em leitura de diversos textos do mesmo gênero ou de gêneros afins para, posteriormente, solicitar a produção textual, pois:

o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciamento, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (ANTUNES, 2009, p. 51).

Antes da produção textual, propriamente dita, o professor deve analisar com os alunos todos os elementos que a autora na citação acima apresenta e, assim, romper com práticas que enfatizam apenas a tipologia clássica – (textos narrativos, descritivos, injuntivos e dissertativos), mas que ampliem a possibilidade de aprendizagem para além das tipologias, não que o conhecimento dessas não sejam relevantes, mas que não se restrinja o conhecimento sobre texto, aos tipos textuais. Segundo Dell’Isola (2007), por

longo tempo, o ensino de língua portuguesa priorizou o ensino dos tipos textuais, da gramática normativa, dos elementos de coesão e das modalidades retóricas, somente esses aspectos não são suficientes para compreender os aspectos da língua enquanto instrumento de interação, reprodução e transformação social.

Para Dell'Isola (2007) a retextualização é uma atividade bastante produtiva, pois possibilita ao aluno desenvolver diversas habilidades no âmbito da leitura e da escrita e pode se efetivar a partir de sete tarefas que, necessariamente, são desenvolvidas antes da produção final do texto.

- (1) leitura – primeiro, possibilitar a leitura de diversos textos do gênero a ser explorado, é interessante que os textos sejam apresentados aos alunos no suporte em que são veiculados;
- (2) compreensão textual - fazer o levantamento das características de textualização do texto lido;
- (3) identificação do gênero – identificar o gênero a que pertence o texto lido;
- (4) retextualização – reescrever um texto, com base em um texto lido, porém em outro gênero, não exige reescrever o texto tal qual, mas sim, adequá-lo ao novo gênero proposto. Para isso, o aluno precisa conhecer a composição do gênero que se pretende retextualizar;
- (5) conferência – manter as informações essenciais do texto base no texto reescrito;
- (6) identificação – identificar as características do novo gênero no texto retextualizado;
- (7) reescrita – após todos esses passos, verificar as condições de produção da retextualização e fazer os ajustes necessários na produção final. Ao reescrever um texto, observar se foi respeitado o conteúdo original do texto, se as mudanças não alteraram a ideia central do texto base.

Associando os estudos de gêneros aos da retextualização, é possível afirmar que, antes de proceder a retextualização, o aluno precisa se apropriar das características e funcionalidades tanto do gênero base, quanto do gênero que se pretende retextualizar.

Assim, sob o prisma da retextualização e da perspectiva de gênero, o processo de ensino de retextualização se dá por seis passos: 1) desenvolver com os alunos leituras e estudos sobre o gênero âncora, no nosso caso, o gênero conto; 2) buscar maior domínio do gênero alvo, nessa situação de pesquisa, o gênero HQ; 3) retextualizar a primeira versão; 4) conferir o texto com base na LC; 5) identificar os elementos do gênero âncora

apresentados no gênero alvo e, por fim, 6) reescrever o texto, apresentando a produção final, levando em consideração as condições de produção e de circulação do texto retextualizado.

Ao considerar a importância do ensino na perspectiva dos gêneros textuais, no ensino de retextualização na escola, os gêneros passam a ser, além de instrumentos de aprendizagem, conforme Dolz e Schneuwly (2010), objetos de ensino, que se tornam ferramentas poderosas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

No próximo capítulo, descrevemos os caminhos percorridos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo constam os aspectos metodológicos adotados na implementação desta pesquisa. Assim, discorreremos sobre a pesquisa-ação, descreveremos o contexto e os sujeitos de pesquisa envolvidos e ainda, as etapas da SD sobre retextualização de contos para HQs.

2.1 MÉTODO DE PESQUISA: PESQUISA-AÇÃO

Segundo Nóvoa (2009), o que define um bom professor não são as diversas competências que esse tenha, mas outros cinco elementos que são essenciais ao professor, tal como consta no Quadro 12: como:

QUADRO 12: elementos que são essenciais ao professor

| Nº | ELEMENTOS | EXPLICAÇÕES |
|----|----------------------|--|
| 1 | Conhecimento | O professor precisa conhecer aqueles a quem pretende ensinar |
| 2 | Cultura profissional | O professor precisa ter o hábito de registrar e avaliar sua própria prática, pois essa rotina faz o professor avançar na profissão; |
| 3 | Tato pedagógico | O docente necessita saber conduzir o trabalho com o aluno em direção ao aprendizado |
| 4 | Trabalho em equipe | A escola deve fomentar, fundamentalmente, o trabalho coletivo. |
| 5 | Compromisso social | O profissional de ensino deve possibilitar, por meio da educação, que o aluno ultrapasse os limites impostos pela condição social do seu nascimento. |

FONTE: adaptação realizada a partir do trabalho de NÓVOA (2009, p.30).

Todos esses aspectos são essenciais para a formação de um bom professor, mas nosso foco de atenção recai no segundo, a cultura profissional do professor. Parece pouco comum um professor de escola pública avaliar a própria prática, especialmente, aqueles que se formaram há muitos anos. Nóvoa (2009), entretanto, é enfático ao declarar que o professor precisa rotineiramente registrar as práticas pedagógicas que vivencia, fazer reflexão sobre o trabalho realizado e, assim, propor inovações.

Entendemos que o professor precisa ser pesquisador de sua própria prática. Ele necessita saber problematizar, buscar e se debruçar sobre estudos teóricos, definir métodos de pesquisa, desenvolver instrumentos de investigação, coletar dados e refletir sobre eles, de modo a propor atividades mais significativas ao aluno.

Nessa direção, a pesquisa-ação é um método de estudo que consiste em elucidar problemas relevantes, tanto no âmbito social, técnico, quanto educacional. É um método, porque envolve um conjunto de procedimentos que interliga conhecimento e

ação e direciona para novos conhecimentos. Nesse método de pesquisa, o professor passa a analisar a própria prática, numa perspectiva investigativa e reflexiva, a fim de relacionar a teoria à prática e intervir, de modo a aprimorar o fazer pedagógico. Engel (2000), assim como Tripp (2005) concordam que a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Thiollent (2011) complementa que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Tal método focaliza a descrição de problemas vivenciados em situações concretas, com o objetivo de apresentar intervenções que visam a ação orientada em função da resolução dos problemas detectados no decorrer da pesquisa. Thiollent (2011) enfatiza ainda que ao iniciar uma pesquisa de modo empírico, a observação e a ação, não desmerece a pesquisa teórica, a qual é de fundamental importância.

Tripp (2005, p. 445) também entende que a pesquisa-ação é, principalmente, uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores. As pesquisas podem servir para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de alunos.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para realização dessa pesquisa, utilizamos técnicas pertinentes ao método da pesquisa-ação, tais como: diagnóstico da situação, por meio de diálogo com a diretora e coordenadora da escola; observação do projeto pedagógico da escola e do planejamento anual de atividades; realização de estudos teóricos e definição da primeira versão da proposta de trabalho para a resolução de problemas de linguagens; registro em diário de bordo de todos os entraves e os avanços vivenciados no desenvolvimento das atividades e na aprendizagem dos alunos.

Na primeira fase da pesquisa, delimitamos o problema a ser investigado. Em seguida, realizamos a seleção e uma profunda leitura sobre a retextualização e o ensino por meio dos gêneros textuais que serviram de norte para este trabalho. Na terceira fase, elaboramos e aplicamos a primeira versão da SD em uma turma do 7º ano. Na quarta fase, analisamos a experiência desenvolvida à luz dos estudos teóricos realizados. Na

Devido a sua localização no centro da cidade, atende crianças e adolescente do centro e de bairros próximos da escola, oriundos das mais diversas classes sociais, cujos pais assumem profissões como profissionais liberais, servidores públicos, pessoal da área da educação, domésticas, ajudante de pedreiros, braçais e alguns da zona rural.

Essa escola possui doze salas de aulas, oito banheiros: quatro para alunos, dois para meninos e dois para meninas; dois para os professores e pessoal de secretaria; um para merendeiras e vigilantes e um na biblioteca; uma sala para direção da escola; uma sala espaçosa para os professores, equipada com sofá, uma mesa grande com cadeiras, armários, computador; uma secretaria; uma cantina; uma cozinha; uma biblioteca com um acervo pequeno de livros; um laboratório de informática; uma sala de vídeo equipada com cadeiras confortáveis, uma televisão de 40 polegadas, *datashow* e *notebook*; um pátio espaçoso, mas sem cobertura. É uma escola com boa estrutura física, com paredes conservadas e equipamentos eletrônicos em funcionamento.

Figura 9: Escola Adolfo Soares de Moraes



FONTE: internet

A comunidade escolar é composta por 997 alunos, divididos em dois turnos, quinze turmas que funcionam no turno matutino e treze no turno vespertino, uma diretora, duas coordenadoras, uma bibliotecária, uma secretária e duas auxiliares de secretaria, duas pessoas que dão suporte às coordenadoras e à diretora, 32 professores, 10 serventes e o conselho escolar. O índice de desistência é menos de 5 %. É uma escola que apresenta um bom desempenho em termos de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentando a nota 5.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

O levantamento de dados dessa pesquisa se deu em dois momentos distintos. Para tanto, fizeram parte desse estudo dois grupos de alunos. O primeiro ocorreu durante a realização da experiência piloto I, em uma turma da 7ª série (8º ano), no segundo semestre do ano de 2015. E o segundo momento, vivenciado com a experiência piloto II, numa turma da 8ª série (9º ano), no primeiro semestre de 2016.

2.4.1 Sujeitos da Pesquisa Envolvidos na Experiência Piloto I

A proposta piloto 1 foi implementada em uma turma de 8º ano (7ª série) do Ensino Fundamental, envolvendo quarenta estudantes entre 12 e 13 anos. A maioria dos estudantes é morador do centro da cidade, local em que se localiza a escola. Uma minoria dos alunos é oriunda de bairros situados na periferia da cidade. Todos os alunos dessa turma estudam na referida escola desde o 6º ano e estão cursando o 8º ano pela primeira vez. Nessa turma, a maior parte dos alunos é da classe média, filhos de servidores municipais ou estaduais e empresários. Os alunos apresentam facilidade de aprendizagem, são ativos e participantes nas aulas.

A opção por esta turma ocorreu porque ela apresenta algumas características que contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa. Os alunos são esforçados e procuram desenvolver com empenho as atividades propostas, já têm certa familiaridade com as tecnologias, o que contribui para o compartilhamento de conhecimentos referentes ao uso das tecnologias na produção textual. Por ser uma experiência piloto,

que utiliza recursos tecnológicos, que a escola não poderia disponibilizar aos alunos, tais como *notebook*, *smarthphone*, câmara fotográfica. Os pais se disponibilizaram a providenciar todos os recursos necessários. É pertinente esclarecer que este tipo de projeto não se destina apenas a alunos que possuem recursos financeiros e equipamentos para a realização. Por se tratar de uma experiência inicial, a disponibilização de recursos tecnológicos facilitou a realização da pesquisa.

A partir dessa primeira experiência piloto, a segunda experiência foi desenvolvida em uma turma que não possui esse nível de condição. Com o apoio da direção da escola, dos pais e dos alunos, no entanto, adquirimos os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas. Com isso, fica fácil constatar que, para o amplo desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário o envolvimento de toda a equipe escolar (alunos, professor, coordenador, diretor, pais e equipe de apoio).

2.4.2 Sujeitos da Pesquisa Envolvidos na Experiência Piloto II

A experiência piloto II foi implementada em uma turma do 9º ano com 39 alunos que estão na faixa etária de 13 e 14 anos de idade, moradores dos mais diversos bairros da cidade, sendo a maioria do centro, onde se localiza a escola. É uma turma um tanto heterogênea, tanto em nível intelectual quanto em condições socioeconômicas. Composta por trinta e nove (39) alunos, vinte e nove (29) meninas e dez (10) meninos. Filhos de funcionários públicos, empresários, vereadores, trabalhadores rurais, diaristas e profissionais do lar. A maioria da turma apresenta um bom desempenho escolar e interesse em aprender, no entanto, uma pequena minoria apresenta baixo nível de aprendizagem e pouco interesse pelas atividades escolares. Poucos apresentam habilidade com os recursos tecnológicos, apesar de saber utilizar celular e *smartphone* no seu cotidiano. São alunos com o índice de mais de 90% de frequência. A maioria dos pais acompanha o desempenho escolar dos seus filhos.

A seleção desta turma para participar desta pesquisa, deve-se a sua heterogeneidade quanto ao seu manuseio tecnológico. É uma turma bastante diversificada. Alguns alunos com pleno domínio do manuseio dos recursos tecnológicos e outros com pouca ou nenhuma habilidade. A maioria da turma não possui conhecimentos básicos sobre o uso do computador, para a realização de atividades didáticas. Dessa forma, transformou-se em um grande desafio a realização de uma SD, na qual tais recursos são imprescindíveis para a concretização da tarefa final. Além da

limitação dos alunos, a escola não dispunha de recursos tecnológicos para realização das atividades pretendidas, sendo esse o maior entrave e a maior superação, que mais à frente serão detalhadas ao apresentar-se todo o processo de ensino.

2.5 CORPUS DA PESQUISA

Para respondermos às perguntas apresentadas no início deste trabalho, foram utilizados diversos instrumentos para produção dos dados, tais como: duas propostas didáticas elaboradas, produções escritas dos alunos, registros em diários de atividades realizadas e observações que fazíamos ao decorrer das aulas, os planos de aulas e o questionário final com os alunos. Esses objetos de análise dessa pesquisa foram produzidos a partir da elaboração e aplicação de SDs, conforme procedimentos propostos por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Apresentação da situação; Produção Inicial; Módulos e Produção Final. Sendo realizadas em dois momentos, as quais chamamos de “Experiência piloto 1” e “Experiência piloto 2”.

Esta primeira SD, definida como experiência piloto I, foi implementada em treze momentos, totalizando 34h/aula. Teve início no dia trinta de setembro de dois mil e quinze e término no dia dezoito de novembro do mesmo ano.

QUADRO 13: dias das aulas

| DIAS DA SEMANA | HORA/AULA |
|-----------------------|------------------|
| Segunda feira | 02h |
| Quarta feira | 02h |
| Quinta feira | 02h |

FONTE: retirado do horário geral da escola pesquisada

Os alunos demonstraram-se muito interessados em participar da SD. O que mais os atraíram foi a possibilidade de recontarem a história na qual eles próprios representariam as personagens, além de poderem utilizar o *smartphone*, *tablet*, dentre outros recursos para produção das imagens e a elaboração da HQ.

No papel de professora pesquisadora, com base nos conhecimentos prévios obtidos sobre gênero e sequência didática, elaborei a primeira versão da sequência voltada para a produção textual utilizando os gêneros contos e HQ. Para a efetivação da proposta, selecionei e apresentei vários contos aos alunos, tais como: contos de amor, contos urbanos, contos sociais, contos de terror. No entanto, para desenvolvimento da

SD, selecionamos (professora-pesquisadora e alunos) dois contos: “Com certeza tenho amor”, de Marina Colasanti, classificado como conto de amor, e “Trabalhadores do Brasil”, de Wander Piroli, um conto social. Esses contos foram trabalhados de forma sistemática, a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Após o envolvimento dos alunos com os referidos textos, propus a primeira produção de texto. Para tanto, os alunos foram organizados em grupo para primeira produção. Cada grupo escolheu um dos contos trabalhados e caracterizaram-se das personagens do conto selecionado, produziram as fotos e por meio do uso do computador associaram as imagens ao texto escrito, compondo assim a HQ.

Frente às dificuldades apresentadas nessa produção inicial, organizei três módulos de atividades voltadas para o saneamento dessas dificuldades. As atividades propostas pretendiam desenvolver as capacidades discursivas dos alunos – capacidade de ação (elementos textuais); capacidades discursivas (organização textual/plano do texto) e capacidades linguístico-discursivas (usos linguísticos e suas funções no texto).

Nas análises, estão na íntegra a SD produzida, mas para uma visão global das atividades, no quadro Quadro 14, consta uma síntese dos passos realizados para a produção textual da 1ª SD.

QUADRO 14: síntese das atividades da 1ª SD

| | |
|----|--|
| 1º | Organização da turma em quatro grupos com dez alunos cada. |
| 2º | Leitura silenciosa e compartilhada em grupo de um conto selecionado. |
| 3º | Produção do roteiro da HQ. |
| 4º | Planejamento da produção das imagens. |
| 5º | Produção das imagens. |
| 6º | Associação das imagens produzidas com o texto reescrito. |
| 7º | Socialização da produção no grupo. |
| 8º | Correção compartilhada – um grupo realizava a correção do texto do outro grupo com base na lista de constatação. |
| 9º | Reescrita do texto final |

FONTE: síntese produzida pela professora pesquisadora

No segundo momento, já com maior respaldo teórico reelaboramos (professora pesquisadora e orientadora do projeto) a SD a qual foi implementada numa turma do 9º ano. Houve 13 encontros, totalizando 26h/aula. O início do trabalho ocorreu em três de

maio de 2016 e o término em quatorze de junho do mesmo ano. Dias das aulas conforme o quadro abaixo:

QUADRO 15: dias das aulas

| DIAS DA SEMANA | HORA/AULA |
|-----------------------|------------------|
| Segunda feira | 02h/ aulas |
| Quinta feira | 02h/ aulas |
| Sexta feira | 02h/ aulas |

FONTE: retirado do horário geral da escola pesquisada

O ponto de partida da segunda experiência foi a produção inicial do aluno, ou seja, após a apresentação da proposta da SD, os alunos, formaram grupo, escolheram um conto que eles já tinham conhecimento e o retextualizaram em forma de HQ. Para isso os alunos não tiveram nenhuma orientação *apriori* sobre o gênero HQ. Depois da primeira produção, com base nas dificuldades apresentadas, foram desenvolvidas as atividades de linguagens que contemplassem as referidas dificuldades. De forma resumida, foram desenvolvidos os seguintes passos:

QUADRO 16: síntese das atividades da 2ª SD

| | |
|----|--|
| 1 | Organização da turma em sete grupos com 5 ou 6 alunos em cada. |
| 2 | Em grupo, realização da escolha do conto que iriam retextualizar. |
| 3 | Produção do roteiro da HQ. |
| 4 | Planejamento da produção das imagens. |
| 5 | Produção das imagens. |
| 6 | Associação das imagens produzidas com o texto reescrito. |
| 7 | Socialização da produção no grupo. |
| 8 | Realização de atividades relacionadas às dificuldades apresentadas na primeira produção (módulo 2 e 3). |
| 9 | Comparação entre os dois gêneros conto e HQ. |
| 10 | Correção da primeira produção com base nos conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos e na lista de constatação. |
| 11 | Produção da reescrita do texto semifinal |
| 12 | Apresentação do texto a uma banca composta por alunos da graduação de artes, os quais apresentaram algumas sugestões para melhoria do texto. |

| | |
|----|---|
| 13 | Participação em oficinas sobre artes gráficas com os graduandos do curso de Artes |
| 14 | Produção final. |
| 15 | Publicação do texto final. |

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Comparando as duas SDs, fica visível que a primeira SD envolveu mais horas de trabalho e mais pessoas do que a segunda. Além disso, a segunda SD conta com o aval e apoio de alunos e profissionais que já desenvolvem HQ e fotografias.

Em síntese, os textos finais das duas experiências foram definidos como corpus desta pesquisa, os quais foram: **a)** da 1ª experiência – “Trabalhadores do Brasil”, “Com certeza tenho amor” e “O Bacana” (apêndices 5, 6 e 7 respectivamente). **b)** da 2ª experiência – “Cindy e a grande noitada”, “O Estranho”, “Nova Cinderela”, “A Hilária história de Dr. Fausto”, “A Bela Adormecida acordou” e “Chapeuzinho Vermelho” (apêndices 10, 11, 12, 13,14 e 15 respectivamente).

Após a conclusão dessas duas etapas, foram elaborados e aplicados um questionário aos alunos, com o objetivo de avaliar a experiência de aprendizagem envolvendo gêneros, por meio da SD e a retextualização. As perguntas incluídas no questionário constam no Quadro 17.

QUADRO 17: questionário dos alunos

| |
|---|
| <p>1- A experiência em estudar os gêneros contos e HQ foi: <input type="checkbox"/> muito interessante <input type="checkbox"/> diferente e mais fácil de produzir textos <input type="checkbox"/> difícil <input type="checkbox"/> não gostei</p> <p>2- Como você avalia a forma de produção textual por meio da retextualização? <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> preferia a forma tradicional <input type="checkbox"/> não gostei</p> <p>3- Você gostaria de estudar outros gêneros da mesma forma que foi realizado com o conto e a HQ? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>4- O que você mais gostou nessa experiência de trabalhar com a produção de HQ?</p> |
|---|

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Tendo em vista que esta pesquisa é de cunho qualitativo/quantitativo, procedemos a descrição, análise e sistematização dos dados produzidos, considerando as propostas didáticas elaboradas, o registro da aplicação da SD, as anotações realizadas no

decorrer do processo, as atividades, os textos produzidos pelos alunos e, por fim, o questionário semiestruturado, aplicado aos alunos para certificar qual a importância do ensino e da aprendizagem mediados pelos gêneros textuais. Os textos dos alunos foram avaliados a partir da lista de constatação elaborada após tomar-se conhecimento dos gêneros conto e HQ. Já os questionários, foram analisados de modo quantitativo.

As propostas de ensino foram analisadas a partir de questionamentos apresentados no Quadro 18.

QUADRO 18: procedimentos de análise: questões norteadoras

| 1. Qual é o gênero em estudo? | | | | | | | | | |
|---|--------|----------|--------|--------|------------|-------------------------|----|-----|----|
| 2. Qual é o objetivo geral da proposta? | | | | | | | | | |
| 3. A proposta de ensino de linguagem é situada em algum contexto social relevante para o aprendiz? | | | | | | | | | |
| 4. A proposta de ensino é tomada no âmbito da comunicação, em uma perspectiva histórico e cultural, bem como, em torno de um gênero que pode ser usado pelos alunos em contextos reais? | | | | | | | | | |
| 5. Qual a estrutura da proposta elaborada? | | | | | | | | | |
| Módulo | | Objetivo | Textos | | Atividades | Capacidades discursivas | | | |
| Nº | Título | | Nº | Título | | CA | CD | CLD | CS |
| | | | | | | | | | |
| 6. Com relação aos textos, eles são sociais e trabalhados de forma sistemática, a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para atingir objetivos linguísticos, praxiológicos e educacionais? | | | | | | | | | |

FONTE: instrumento elaborado para este trabalho de pesquisa por Moreira et al (2016)

O quadro acima representa um instrumento de análise elaborado a partir de estudos de Cristóvão (2015). Nele, a proposta didática é analisada com base nos conceitos e princípios apresentados no capítulo anterior. Por meio da análise, procuramos evidenciar a estrutura da proposta, os módulos que a compõem, bem como os objetivos que se propõem alcançar em cada módulo por meio dos textos utilizados e das atividades aplicadas. Examinando esses elementos, podemos evidenciar quais as capacidades de linguagem ou dimensões de aprendizagem, em termos de capacidade de ação (CA), capacidade discursiva (CD), capacidade linguístico-discursiva (CLD) e capacidade de significação (CS) foram desenvolvidas em cada etapa da sequência didática.

No próximo capítulos apresentamos as análises e os resultados desta pesquisa.

CAPITULO 3. ANÁLISES E RESULTADOS

3.1 RELATO DA APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste capítulo, procuramos responder as perguntas que norteiam esta pesquisa. Para tanto: 1) apresentamos o MD do conto e da HQ; 2) descrevemos e analisamos as sequências didáticas “Experiência Piloto I” e “Experiência Piloto II”; 3) analisamos as produções textuais e os questionários aplicados aos alunos, para avaliar como foi para eles, a experiência da aprendizagem por meio dos gêneros textuais. E, por fim, refletimos sobre os avanços e os entraves alcançados.

3.1.1 Modelização do conto e da HQ

Iniciamos com a apresentação do MD do conto e da HQ, pois na abordagem interacionista, o MD é a bússola para o ensino de gêneros textuais/discursivos. Schneuwly e Dolz (2004) destacam que o modelo serve para explicitar o conhecimento dos gêneros a ser posteriormente didatizado. Conforme já mencionado, o modelo didático precede a sequência didática, a fim de operacionalizar as atividades subsequentes a serem desenvolvidas nos módulos pré-estabelecidos (PIETRO & SCHENEUWLY, 2014, p.57).

Primeiro, apresentamos a modelização do conto e, na sequência a da HQ. No Quadro 19 expomos um representativo da situação de comunicação, da planificação do texto e da textualização.

QUADRO 19: modelo didático do conto

| MODELO DIDÁTICO CONTO | | |
|--|--|--|
| SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO Capacidades de ação | PLANIFICAÇÃO DO TEXTO Capacidades discursivas | TEXTUALIZAÇÃO Capacidades linguístico-discursivas |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gênero literário; ▪ Emissor geralmente da esfera literária; ▪ Escrito por um narrador que pode ou não participar da história; ▪ Destinatário: leitores desse gênero, crianças, adolescentes, alunos e professores. ▪ Possui um título; ▪ Elementos do conto: narrador, personagens, lugar, tempo; ▪ Os personagens podem ser reais ou fictícios; ▪ O acontecimento é o que acontece entre as personagens; ▪ Se estrutura em torno de uma situação inicial, o conflito e a solução do conflito; ▪ Pode veicular de modo oral ou escrito; ▪ Muito variável o local de publicação; livros, internet, revistas, etc. ; ▪ Texto produzido para emitir valores ou retratar uma época ou uma história. ▪ Dependendo do local de publicação sua circulação pode ser local, regional ou até mundial (internet); ▪ Busca de alguma forma emitir no interlocutor valores de determinada época. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto narrativo escrito em prosa; ▪ Organizado em parágrafos; ▪ Considera os elementos da narrativa: Quando? Quem? Quais as relações? Como? Onde? O que? Qual momento? Quais os conflitos? Qual o desfecho? Qual o fim? Pode ser construído somente com palavras ou somente com imagens ou ainda com a junção da palavra com a imagem; ▪ Pode ser escrito em primeira ou terceira pessoa; ▪ Predominância do discurso direto e indireto livre; ▪ Refere-se a temas diversos; ▪ Prevalece o discurso narrativo, embora utiliza-se da descrição e às vezes até argumentação. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de elementos de referenciação, como as anáforas nominais e anáforas pronominais; ▪ Predomínio do discurso direto e indireto livre; ▪ A escolha lexical depende muito da intenção do enunciador (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, etc. ▪ Emprega-se a variedade padrão, a não ser quando o enunciador queira representar uma variante da língua; ▪ Utiliza os elementos da língua relacionados ao gênero; ▪ Utiliza diferentes bases temporais; ▪ Utiliza marcas do diálogo de modo apropriado. |

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

No conto, para desenvolver a capacidade de ação, que se refere aos elementos textuais, podemos levantar os seguintes questionamentos: Quem é o emissor? Qual o objetivo do conto? Qual o destinatário? Qual o suporte? Qual o momento histórico? Qual o lugar de circulação?

Em relação a capacidades discursivas, relacionada a organização textual/plano do texto, deve observar como se dá a progressão textual do conto. A situação inicial, o conflito ou desequilíbrio, o clímax, o desfecho, os elementos da narrativa (tempo,

espaço, narrador). Perceber a temática do conto, os tipos de discurso, se há predominância da primeira ou terceira pessoa; a sequências linguísticas; se na narrativa há predominância da descrição ou de outras possibilidades; os organizadores textuais; como são utilizados os organizadores temporais, os advérbios (de tempo, de modo, de lugar) e, ainda, a utilização dos verbos. No conto, predomina-se os verbos no tempo pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo.

Na Capacidade linguístico-discursiva, observa-se os usos linguísticos e suas funções no texto. É necessário que o aluno perceba as diversas possibilidades de linguagens que podem ser utilizadas no conto, desde que tenha um propósito específico. Observa-se também, a predominância de pronomes possessivos, demonstrativos, relativos, entre outros; utilização de diferentes bases temporais; o uso de retomadas anafóricas; utilização de marcas do diálogo de modo apropriado; a escolha lexical também é muito importante. No Quadro 20 apresentamos a modelização da HQ, seguindo os mesmos critérios do conto.

QUADRO 20: modelo didático da HQ

| MODELO DIDÁTICO HQ | | |
|---|---|--|
| SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO Capacidades de ação | PLANIFICAÇÃO DO TEXTO Capacidades discursivas | TEXTUALIZAÇÃO Capacidades linguístico-discursivas |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gênero literário; ▪ Emissor: equipe editorial, desenhistas, roteiristas, quadrinistas que trabalham em editoras e estúdios de HQ, alunos; ▪ Destina, geralmente para crianças, adolescentes, alunos, professores e outros interessados em HQ; ▪ Escrito por um narrador que pode ou não participar da história; ▪ Têm como alguns dos objetivos entreter o leitor por meio do humor, fazer crítica social, conscientizar sobre leis, saúde etc, ▪ Circulação em gibis, livros e sites; ▪ Possui um título; ▪ Possui narrador, personagens, lugar, tempo; ▪ Os personagens podem ser reais ou fictícios. | <ul style="list-style-type: none"> • Predominância do código visual e verbal, divisão em quadrinhos, desenhos, balões, diferentes planos e ângulos, figuras cinéticas, que produzem sensação de movimento; ▪ Organizado em quadrinhos sequenciais; ▪ Informações exposta da direita para esquerda; ▪ Pode ser construído somente com imagens ou com a junção da palavra com a imagem; ▪ A sequência predominante é a dialogal, haja vista que as histórias são constituídas de diálogos ▪ Predomina as fases clássicas da narrativa (situação, desenrolar da trama, clímax e desfecho); ▪ Predomínio de verbos no presente, quando há a voz do personagem e verbos no pretérito quando há a voz do narrador. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de elementos de referenciação, como as anáforas nominais e anáforas pronominais; ▪ Predomínio do discurso direto e indireto livre; ▪ A escolha lexical e da imagem depende muito da intenção do enunciador (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, etc.); ▪ Conectivos próprios da linguagem oral e expressões exclamativas e interjectivas; ▪ Emprega-se a variedade não – padrão, ou conforme a intenção do narrador a padrão; ▪ Utiliza os elementos da língua relacionados ao gênero; ▪ Utiliza o tempo presente nas falas das personagens; ▪ Utiliza marcas do diálogo de modo apropriado; ▪ Uso de imagens com sentido proposital para expressar um sentido; ▪ Articulação entre plano de fundo e plano de frente para produção de sentido. ▪ Articulação entre linguagem verbal e não verbal para produção de sentido. ▪ Utilização de cores, marcas gráficas, pontuação, aspectos tipográficos da produção (como uso de palavras em caixa alta ou não) de sentido; ▪ Seleção de imagem apropriada e adequada; ▪ Uso de tamanho e cores diferentes das letras para enfatizar a informação dada; ▪ Enquadramento (organização) das imagens conforme intenção; ▪ Focalização da lente com a intenção de enfatizar determinada parte da imagem. |

FONTE: produzido pela professora pesquisadora.

Quanto as capacidades de ação, na produção da HQ, o emissor passa a ser o próprio aluno que tem como objetivo recontar o conto lido. O destinatário dessa HQ,

produzida pelos alunos são colegas e leitores do blog da escola e frequentadores da biblioteca. Utilizam uma linguagem para um público adolescente. O suporte de divulgação dessas HQs é por meio digital, o blog da escola e via impressa na biblioteca da escola.

Em relação a planificação do texto, seguem o roteiro do conto, com algumas adaptações que não comprometem o enredo da história. A mudança mais marcante é quanto a transferência do discurso indireto do conto, para o direto na HQ, por meio da utilização de balões que também cooperam para construção de sentido. A voz do narrador que é inserida por meio de legendas. Os quadrinhos que devem sequenciar de modo coerente.

Na textualização, enquanto que no conto há predominância da descrição, na HQ, a descrição é substituída pelas imagens, que podem ser expostas conforme a intenção da informação. Para tanto, pode usar: a) plano e ângulo de visão, que é a forma como uma imagem é representada; b) plano geral, o enquadramento que inclui tanto a figura em cena quanto ao cenário; c) plano total ou de conjunto, representa mais as personagens e um pouco do cenário, mas com foco maior nas pessoas envolvidas; d) plano médio ou aproximado, faz um recorte na personagem, focalizando apenas da cintura para cima; e) plano americano, faz um recorte nas personagens a partir dos joelhos; f) primeiro plano, focaliza a personagem a partir dos ombros; g) plano de detalhe, ou close-up, realça um objeto ou parte da pessoa que normalmente não destacaria; h) ângulo de visão superior, a ação é focalizada de cima para baixo; i) ângulo de visão inferior, é usada de modo a destacar ou exaltar a personagem (VERGUEIRO e RAMOS, 2014). Também são usadas figuras cinéticas e metáforas visuais para dar ideia de mobilidade, de onomatopeia, que são os signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres. As interjeições são marcantes na HQ, são palavras ou expressões que traduzem emoções, sentimentos, sensações, estados emocionais etc.

3.1.2. Experiência Piloto I

O objetivo desta SD é promover a produção de textos multimodais, mediante a retextualização de dois contos para HQ e o uso de mídias contemporâneas (computador, *tablet*, *smatphone*, *notebook* etc), com vistas à familiarização dos alunos com os referidos gêneros, bem como, a proficiência na leitura, na escrita e na oralidade. A importância desta proposta de atividades foi em função do encantamento dos alunos

da escola pesquisa pelas narrativas em HQ. Bem como, diante da constatação de que há pouca proposta de atividade no sentido de produção desse gênero na proposta de ensino desta escola. Em pesquisa prévia, a professora pesquisadora constatou que, normalmente, são realizadas propostas de leitura e compreensão de HQ em livros didáticos, sem chegar à produção desse gênero na sala de aula. No apêndice 1, apresentamos uma síntese da primeira SD. Vejamos à descrição do desenvolvimento dessa experiência.

3.1.2.1 Apresentação da Proposta Didática

Na etapa da apresentação da situação, os alunos conheceram a proposta de trabalho e foram informados sobre os gêneros que seriam trabalhados, nesse caso, o conto e a HQ. Foram esclarecidos como seriam desenvolvidas as atividades até a produção textual, bem como, o destino final das produções.

Para resgatar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para a leitura dos contos foram feitas, oralmente, as indagações que constam no quadro abaixo:

QUADRO 21: levantamentos prévios

| PERGUNTAS DA PROFESSORA | RESPOSTAS DOS ALUNOS |
|---|--|
| Vocês gostam de ler? | Parte dos alunos respondeu que sim, aproximadamente 30% responderam que não gostam de ler. |
| O que vocês gostam de ler? Contos? HQ? Romance? Jornal? Revistas? | A maioria respondeu que gosta de ler HQ, outros contos, apenas quatro alunos responderam que gostam de romance. |
| Quais os contos que vocês já leram? | A maioria respondeu que conhecia os contos de fadas (Chapeuzinho vermelho, Cinderela etc), alguns citaram contos de enigmas e de terror que leram recentemente nas aulas de língua portuguesa. |
| Quais os autores de contos que vocês conhecem? | Citaram vários autores como Ziraldo, Maurício de Souza, Monteiro Lobato e Ana Maria Machado entre outros. |
| Já ouviram falar em Marina Colassanti e Wander Piroli? | A maioria conhecia contos de Marina Colassanti, mas não conhecia obras de Wander Piroli. |

FONTE: extraído do caderno de anotações da pesquisadora

A fim de ampliar os conhecimentos em relação ao contexto de produção, os alunos realizaram, por meio do celular, uma pesquisa sobre os autores Marina Colassanti e Wander Piroli. Exemplo do resultado de uma das pesquisas no Quadro 22.

QUADRO 22: pesquisa sobre os autores

Marina Colassanti: Publicou vários livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis. Dentre outros escreveu *E por falar em amor*; *Contos de amor rasgados*; *Aqui entre nós*, *Intimidade pública*, *Eu sozinha*, *Zoológico*, *A morada do ser*, *A nova mulher*, *Mulher daqui pra frente*, *O leopardo é um animal delicado*, *Gargantas abertas* e os escritos para crianças *Uma idéia toda azul* e *Doze reis e a moça do labirinto de vento*. Além dessas atividades também trabalhou como tradutora do inglês, francês e italiano. É casada com o escritor e poeta Affonso Romano de Sant'Anna com quem teve duas filhas: Fabiana e Alessandra.

Wander Piroli: nasceu em Belo Horizonte, MG, em 1931. Publicou, entre outros livros, *A mãe e o filho da mãe*, *A máquina de fazer amor*, *minha bela putana* (contos),

FONTE: atividade produzida pelos alunos

Depois, os alunos realizaram a leitura de dois contos: *Com certeza tenho amor*, de Marina Colassanti e *Trabalhadores do Brasil*, de Wander Piroli (Textos no anexo 1). A leitura foi realizada em dois momentos, primeiro silenciosamente, depois em voz alta, cada aluno procedia a leitura de um parágrafo.

Para ampliar a compreensão do contexto de produção dos dois contos, dividimos a turma em dois grandes grupos, um grupo ficou responsável por apresentar os elementos contextuais do conto de Marina Colassanti e, o outro, do conto de Wander Piroli. Responderam as seguintes questões:

QUADRO 23: conhecimento do contexto de produção

- 1- Quem é o emissor do conto?
- 2- Qual a mensagem principal do conto lido?
- 3- A qual público é destinado esse conto? Criança, adolescentes, jovens, outros?
- 4- Normalmente onde são publicados esses contos?

FONTE: extraído do caderno de anotações da pesquisadora

Para responderem a essas perguntas, os alunos precisaram de um bom tempo para releitura do conto e discussão no grupo, posteriormente, dois colegas apresentaram as conclusões.

Em outro momento, continuamos a compreensão dos contos para entender a organização da narrativa. Mais uma vez, os grupos se reuniram para responderem as seguintes perguntas sobre o conto lido.

QUADRO 24: conhecimento da estrutura do texto

- 1- Como o conto está organizado? Em quantos parágrafos?
- 2- Quem narra a história? O narrador participa da história ou não?
- 3- Onde se passa a história? Em quantos lugares diferentes são realizadas as ações?
- 4- Quando a história acontece?
- 5- Destaque as palavras que indicam o tempo que acontecem as ações?
- 6- Como a história inicia?
- 7- Qual conflito acontece na história?
- 8- Como se resolve o conflito, ou, qual o desfecho do conto?

FONTE: extraído do caderno de anotações da pesquisadora

Para compreender os elementos linguísticos do conto: foi solicitado que os alunos encontrassem no texto quando o autor faz uso da linguagem padrão e quando utiliza a linguagem do cotidiano. Os alunos foram unânimes em responder que na fala do narrador predomina a linguagem padrão, enquanto que, na fala da personagem, a predominância é da linguagem coloquial.

Tendo apresentado o gênero conto aos alunos, iniciamos a exposição do gênero HQ. Nas duas aulas seguintes, foram expostos recortes de HQs, (anexo 2) por meio de slides, para que os alunos percebessem o contexto de produção, a organização do texto e os elementos linguísticos usados. Além das perguntas já mencionadas na compreensão dos contos, foram provocados com os seguintes questionamento orais, Quadro 25:

QUADRO 25: conhecimento sobre HQ

| PERGUNTAS DA PROFESSORA | RESPOSTAS DOS ALUNOS |
|--|--|
| Ao analisarem a imagem acima, percebem que o texto escrito combina com as imagens? | Sim. |
| Os quadros estão bem encadeados? Segue uma sequência lógica? | Sim. |
| Conseguem perceber o delineamento de cada balão? O que cada um representa? | Diálogo. |
| O balão transmite alguma imagem na HQ? Quais? | Foram unânimes que os balões contribuem para adicionar sentido ao texto. |
| Nesses quadrinhos as personagens parecem estáticas ou aparentam estar em movimento? O que dá sentido de movimento na HQ? | Pareciam estar em movimento. |

FONTE: extraído do caderno de anotações da pesquisadora

Na sequência, foi exposto outro slide (anexo 3) para a turma e feitas as seguintes indagações, conforme constam no Quadro 26.

QUADRO 26: conhecimento sobre HQ

| PERGUNTAS DA PROFESSORA | RESPOSTAS DOS ALUNOS |
|---|--|
| Vocês conseguem perceber o que cada personagem está fazendo? Que marcas há no texto que os levam a perceber a ação sem que haja palavras? | Sim. Gritando. Chorando. Correndo. |
| Alguém sabe o nome que se dá a essa forma de representação? | A maioria não lembrou o nome da figura de linguagem, exceto um, que respondeu “onomatopeia”. |

FONTE: extraído do caderno de anotações da pesquisadora

Ainda sobre a apresentação da situação. Apresentamos alguns recortes das aulas ministradas (anexo 4). Veja no Quadro 27 mais um questionamento levantado aos alunos.

QUADRO 27: conhecimento sobre HQ

| PERGUNTAS DA PROFESSORA | RESPOSTAS DOS ALUNOS |
|---|---|
| Observasservem as duas imagens expostas nos slides. O que chamava a atenção na exposição das duas ? | A maioria dos alunos respondeu que na 1ª imagem o narrador pretendia enfatizar o espaço e a personagem, enquanto que na 2ª o narrador enfatizou traços da personagem. |

FONTE: Extraído do caderno de anotações da pesquisadora

Depois das diversas inferências dos alunos, informamos-lhes que na HQ, esse elemento é chamado de **enquadramento**, quando o desenhista procura retratar a referida realidade. Pode ser de **plano geral**, quando é possível perceber todo o ambiente em que se desenvolve a ação, e **plano total**, quando enquadra a personagem. Concluída a etapa da apresentação, seguimos para a produção inicial.

3.1.2.2 Produção Inicial

Depois dessa apresentação, iniciou-se o grande desafio de recontar a história com as imagens produzidas pelos próprios alunos, agrupando-as aos textos escritos de modo que houvesse uma sintonia entre o texto escrito e as imagens. Foi solicitado aos alunos que escolhessem um dos contos analisados, ou outro da preferência deles e o reescrevessem, considerando a ideia central do conto e o público leitor. Para realização dessa atividade, os alunos formaram quatro grupos. Antes da produção inicial produziram um roteiro das cenas de cada quadrinho. No apêndice 2 há um exemplo de um roteiro produzido por um dos grupos que representa o nível do roteiro dos demais

grupos. No quadro abaixo expomos uma síntese dos contos retextualizados pelos alunos.

QUADRO 28. Síntese dos contos retextualizados

| GRUPO | CONTO ORIGINAL | TÍTULO DO CONTO RETEXTUALIZADO | SÍNTESE DA HQ |
|--------------|-------------------------|---------------------------------------|--|
| I | Trabalhadores do Brasil | Trabalhadores do Brasil | Reconta a história de um trabalhador de rua de uma grande cidade que vivia de fazer caricaturas. Um dia sua esposa vai visitá-lo na banca, o moço se surpreende e tenta agradá-la. |
| II | Com certeza Tenho amor | Com certeza Tenho amor | Recria a história de uma moça que era proibida de relacionar com um rapaz de uma classe social menos favorecida. A moça adoece de amor. |
| III | O Bacana | O Bacana | Reescreve a história de um menino que sofria com as brincadeiras desagradáveis dos seus colegas. |

Essa primeira produção foi uma atividade um tanto complexa para os alunos. Apresentaram dificuldades devido ao grau de compreensão dos dois contos propostos, visto que, até então, liam contos menos complexos. Depois de compreenderem os contos, eles desenvolveram o roteiro. Na sequência, produziram as imagens e fotos que retratavam as cenas. Para produção das imagens, os alunos recriaram as cenas selecionadas. Organizaram o espaço e caracterizaram-se das personagens, na tentativa de aproximar o melhor possível das cenas descritas no conto. Depois de produzidas as fotos, por meio do computador, realizaram os devidos ajustes para a produção da história em quadrinhos. Texto no apêndice 3.

A partir da produção inicial, conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos, tais como: a questão de planificação do texto; o uso apropriado dos balões, das onomatopeias, das marcas gráficas, das imagens; dos aspectos linguísticos. Foram desenvolvidos três módulos de atividades. No módulo I, a correção compartilhada das primeiras produções do grupo, para que os alunos percebessem os possíveis “erros” em relação a uma produção de HQ; no módulo II, foi tratado sobre os elementos constituintes da HQ e; no III, os aspectos estruturais da língua.

3.1.2.3 Módulo I: correção compartilhada

Tendo os grupos concluídos as primeiras versões de HQs, trocaram os textos e reuniram para realizar a correção no texto dos colegas, com base na LC (apêndice 4). Após as correções devolveram ao grupo autor que mais uma vez retomou à produção

para observar as análises realizadas pelos colegas. A professora orientou aos grupos no decorrer do processo de correção.

3.1.2.4 Módulo II: semelhanças e diferenças entre os gêneros

Os alunos foram à biblioteca da escola para pesquisarem em revistas, jornais ou livros sobre os gêneros similares a HQ. Por fim, cada grupo selecionou alguns textos e fez exposição aos colegas, informando-os, se tratava de uma HQ, uma tirinha ou uma charge. Diante das exposições, a professora fez os seguintes questionamentos: observem inicialmente a estrutura e o tamanho do texto. Todos têm o mesmo tamanho? Leiam agora as mensagens. São direcionadas ao mesmo público? Qual desses aparenta narrar uma história? E, qual apresenta uma ironia. Uma crítica? Para que serve esse texto? Qual a função dele? A partir desses questionamentos, os grupos pesquisaram sobre as semelhanças e diferenças entre os referidos gêneros. Os alunos registraram nos cadernos as informações levantadas.

Devido às dificuldades dos alunos relativas aos elementos constituintes da HQ, foram desenvolvidas aulas expositivas e dialogadas, mediadas pela exposição de slides, enfocando a importância do título na HQ, o uso apropriado do quadro ou vinheta, das legendas, das onomatopeias, dos balões, da pontuação e das fontes. Conforme quadro exposto no anexo 5.

Para explicar sobre a relevância do título na HQ, foi exposta uma imagem, com foco na forma como o título estava apresentado naquela HQ, considerando o tamanho e a cor da fonte utilizada. O título, além de ser atrativo visualmente, deve estar relacionado com a narrativa a ser desenvolvida. Na sequência da aula, da mesma forma como foi tratado sobre o tema, foram expostas diversas imagens, enfatizando os elementos que contribuem para a produção de HQ. Foi salientado quanto à forma e como as vinhetas ou quadros devem ser sequenciados na HQ. Foi destacado o uso das onomatopeias para representar ou imitar um som por meio de caracteres; o de fontes e pontuações apropriadas para enfatizar a emissão de sentidos.

3.1.2.5 Módulo III: elementos estruturais da língua

A fim de enfatizar a importância da pontuação no sentido do texto, foram desenvolvidas atividades de modo lúdico. Dois alunos fizeram a dramatização da seguinte situação: **imagine que você está diante de um pelotão de fuzilamento e terá que dizer a seguinte frase: NÃO TENHA PIEDADE.** O primeiro aluno recebeu a orientação para transmitir a mensagem de forma que não ocorresse o fuzilamento e, ao segundo, foi orientado que a mensagem deveria ser de modo que ocorresse o fuzilamento. O primeiro falou: “Não! Tenha piedade! Enquanto o segundo expressou da seguinte maneira: “Não tenha piedade! Depois dessa encenação, foram expostas as frases na lousa e levantados alguns questionamentos, junto aos alunos, sobre a importância apropriada da pontuação. Depois, os alunos realizaram uma pesquisa, na internet, de frases cômicas, relacionadas à mudança da pontuação e socializaram com os colegas. Para concluir esse módulo, pesquisaram sobre as principais regras de pontuação e, sob a direção da professora, desenvolveram a análise sobre as referidas regras e suas possíveis condições de uso.

3.1.2.6 Produção Final

Por fim, depois de desenvolvidas todas as atividades propostas, os grupos retomaram às produções iniciais para reescrevê-las, conforme os conhecimentos apreendidos. Selecionamos uma HQ (apêndice 5) para exemplificar as demais, por representar as dificuldades dos demais grupos.

3.1.3 Produções dos alunos: “Experiência Piloto I”

Para as produções das HQs os alunos foram organizados em quatro grupos, resultando assim, em quatro produções iniciais. No entanto, apenas três grupos conseguiram concluir. Os alunos retextualizaram os contos que já haviam sido analisados nos módulos da SD, com exceção de um grupo que optou por outro conto. Dois grupos retextualizaram o conto “Com certeza tenho amor” de Marina Colasanti; um grupo, o conto “Trabalhadores do Brasil” de Wander Piroli e um, o conto “O Bacana”, autor não informado. Todos eles mantiveram a ideia central do texto. Conforme Dell’Isola (2007), na retextualização o texto não é feito pelo autor original,

por isso, deve ser respeitado o conteúdo original, embora sejam necessárias algumas alterações para adequar ao novo gênero. Usamos o esquema do Quadro 29 para quantificar o total de HQs que apresentam os pontos observados.

QUADRO 29: esquema para análise das HQs da 1ª SD

| PLANO DAS HQs | PONTOS OBSERVADOS | QUANTIDADE DE PRODUÇÕES | |
|----------------------------|--|-------------------------|----------------|
| | | PRODUÇÃO INICIAL | PRODUÇÃO FINAL |
| Situação/ação de linguagem | 1. A linguagem escrita e as imagens utilizadas relacionam entre si de modo acessíveis ao nível do destinatário (crianças e adolescentes) | 02 | 03 |
| | 2. A linguagem escrita e as imagens dialogam entre si de modo a transmitir a mensagem pretendida. | 01 | 03 |
| Situação discursiva | 1. O título dialoga com o texto. | 03 | 03 |
| | 2. O desenho/A organização do texto combina para atingir o/um sentido. | 0 | 03 |
| | 3. Os quadrinhos são bem encadeados na narrativa. | 0 | 03 |
| | 4. Uso do balão correspondente ao código escrito. | 01 | 03 |
| | 5. A localização dos balões indica a ordem de sucessão das falas (de cima para baixo, da direita para a esquerda). | 02 | 03 |
| | 6. Uso adequado de onomatopéias (palavras, letras, sinais e desenhos que procuram reproduzir os sons, os ruídos, as ideias). | 0 | 03 |
| | 7. Os recursos gráficos utilizados dão ideias de movimento. | 0 | 03 |
| | 8. Os verbos estão utilizados devidamente | 01 | 03 |
| | 9. Utiliza letra apropriada para expressar o som da voz- exemplo. | 0 | 02 |
| | 10. As imagens representam com clareza as características das personagens. | 03 | 03 |
| | 11. A linguagem verbal e a não-verbal deixa clara a situação inicial da narrativa. | 02 | 02 |
| | 12. A linguagem verbal e a não-verbal deixa clara o conflito na narrativa. | 01 | 02 |

| | | | |
|--|---|----|----|
| | 13. A linguagem verbal e a não-verbal deixou clara o desfecho. | 01 | 02 |
| Situação/propriedades Linguístico-discursivas | 14. Usa adequadamente o discurso direto. | 03 | 03 |
| | 15. Usa palavras – expressões ou imagens para marcar o tempo. | 03 | 03 |
| | 16. Usa palavras – expressões ou imagens para marcar o lugar. | 03 | 03 |
| | 17. Os vocábulos utilizados estão adequados ao gênero HQ. | 02 | 02 |
| | 18. Utiliza a pontuação correspondente a situação, a fim de reforçar sentimentos ou para conferir maior expressividade à voz dos personagens. | 01 | 02 |

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Das quatro produções iniciais, dois grupos conseguiram expor com clareza a situação de interação, ou seja, utilizaram a linguagem escrita e as imagens de modo compreensível ao público pretendido (crianças e adolescentes). Apenas um grupo conseguiu, ao longo do texto, manter uma maior interação entre as duas linguagens. Os demais ora conseguiam manter a harmonia entre a linguagem verbal e não verbal, de modo a transmitir o sentido pretendido, ora não.

Em relação a situação discursiva, a minoria conseguiu associar o título ao texto desenvolvido. Não conseguiram encadear todos os quadrinhos de modo a dar uma sequência lógica ao texto, nem usar os balões apropriados. Nenhum grupo conseguiu utilizar os recursos gráficos nem a letra apropriada para enfatizar cada situação. Apenas um grupo utilizou devidamente os verbos. Quanto aos elementos relativos à narrativa, somente um grupo conseguiu sequenciar o texto enfatizando a situação inicial, o conflito e o desfecho.

Um fragmento retirado de uma das produções dos alunos representa as principais dificuldades de todos os grupos. É notável, a forma inversa, como os balões foram expostos. A ordem dos balões não segue a sequência, comumente utilizada na escrita, da esquerda para a direita. Também não utilizam os recursos gráficos para acrescentar informações ou sentido ao texto, tais como: onomatopeias, sinais gráficos, para dar ideia de movimento dentre outros. O cenário foi reconstituído, de modo a contribuir para a compreensão de que se tratava de um ambiente de trabalho. A personagem representada, definiu com clareza um trabalhador de rua, por meio do uso de roupas informais. Figura 7.

Figura 10: fragmento da produção inicial



FONTE: texto produzido pelos alunos

Quanto aos aspectos linguísticos-discursivos, a maioria utilizou adequadamente o discurso direto, as palavras ou expressões para marcar lugar e tempo. Em relação a pontuação, apenas um grupo conseguiu utilizar adequadamente, de modo a enfatizar os sentidos. No fragmento acima, no penúltimo quadrinho, deveriam ter utilizado a pontuação apropriada para expressar espanto. A ausência de pontuação às circunstâncias, foram recorrentes em todas as produções. No fragmento da Figura 8, os alunos utilizaram marcadores de lugar, ‘em direção’ para sinalizar o lugar das ações realizadas.

Figura 11: fragmento da primeira produção



FONTE: produzido pelos alunos

É notável os avanços apresentados nas produções finais dos alunos, em termos de apresentação da situação inicial, de estruturação do texto e dos aspectos linguísticos. Notificamos assim, a importância das atividades desenvolvidas no decorrer dos módulos. Como ratificam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90) a SD é concluída com a produção final que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Embora os alunos não tenham conseguido se apropriarem dos recursos tecnológicos sugeridos, para a produção da HQ, conseguiram finalizar, com sucesso, a proposta de produção. Na figura abaixo, são percebidos os avanços destacados.

Figura 12: fragmento da produção final



FONTE: texto produzido pelos alunos

Na Figura acima, os alunos apresentam, com clareza, o contexto de situação, por meio do quadro com a legenda no início da narrativa e por meio das imagens que retratam um trabalhador ambulante. Quanto a linguagem, adequou melhor ao público leitor, com uso da linguagem coloquial. Em termos de estrutura da narrativa, os quadros estão bem encadeados, os balões seguem a ordem da esquerda para direita. Ainda apresentam equívoco quanto ao uso apropriado do balão. No primeiro quadro, ao invés de usar o balão que expressa grito, poderiam ter utilizado a pontuação que expressa admiração. Inseriram algumas marcas extralinguísticas para enfatizar os sentimentos. Usaram expressões para marcar lugar “aqui”; para expressar modo “a pé”.

Apesar dos avanços, nenhum grupo conseguiu adequar o texto à proposta da HQ. Os textos finais aproximaram-se mais do gênero fotonovela. Na seção da avaliação retomaremos a esse ponto. O resultado sinaliza que os mesmos não foram devidamente orientados sobre esse aspecto do gênero.

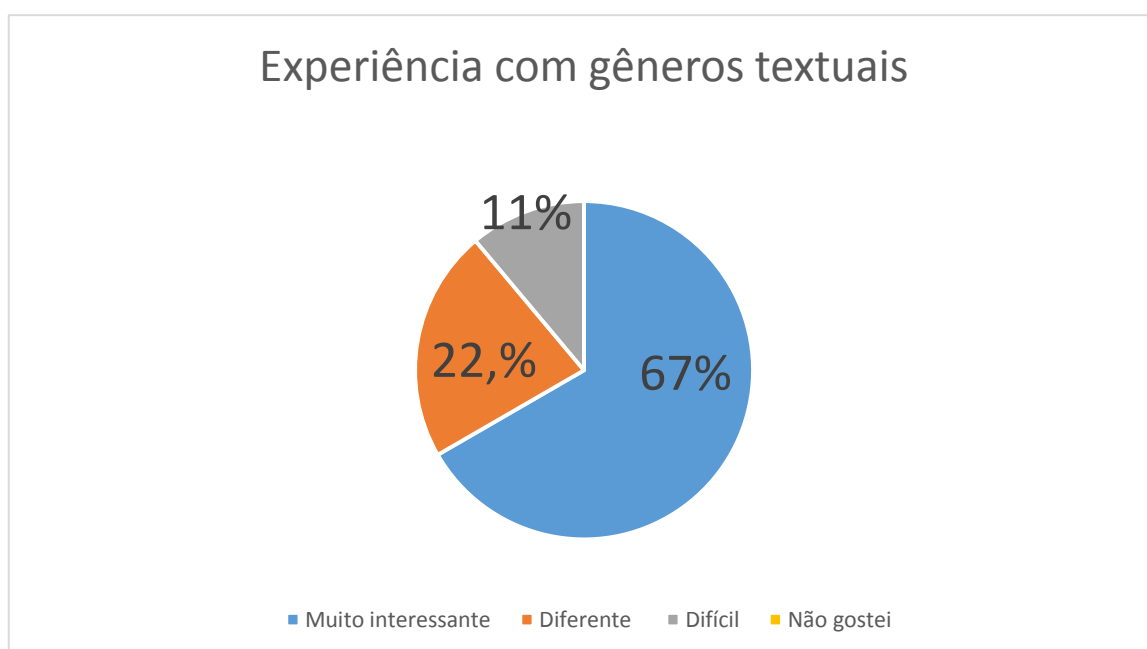
3.1.4 Avaliação da Experiência Piloto I: os alunos em ação

Depois da conclusão de todas as atividades propostas nessa SD, foi aplicado aos alunos, um questionário semiestruturado, a fim de perceber a importância dessas atividades no processo de aprendizagem deles. Não aprofundamos nas análises desses resultados, visto que só utilizamos o questionário para uma sucinta avaliação. Não houve, com os alunos, um momento para reflexão dos resultados apresentados. Possivelmente, os resultados obtidos sinalizam para uma nova pesquisa de investigação. As respostas a estas questões podem inspirar o ensino de gêneros e a busca de enfoques teóricos em busca de ferramentas explícitas para o ensino de gêneros.

Foram entrevistados dezoito alunos, representando assim, quarenta e cinco por cento da turma. Os alunos foram selecionados de modo aleatório, ou seja, os questionários foram entregues ao primeiro da fila alternando o segundo, assim, sucessivamente até o último.

Ao serem interrogados sobre como foi a experiência de estudar os dois gêneros (contos e HQs), a maioria mostrou satisfação em participar desta experiência. O gráfico abaixo comprova que mais de 60 % consideraram a experiência muito interessante; 22% consideraram uma forma diferente de produzir texto e; 11% consideraram difícil essa forma de aprender a produzir textos. Ressaltamos que nenhum aluno declarou que não gostou de participar da experiência.

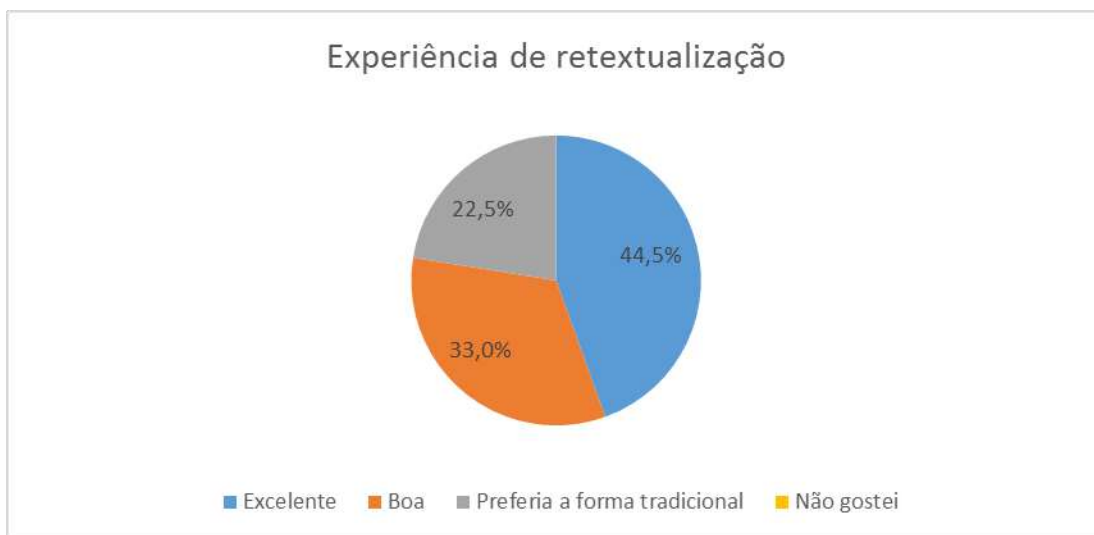
QUADRO 30: - experiência com os gêneros conto e HQ



FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Na questão relativa a produção textual, partindo de um texto já existente como o gráfico abaixo confirma, houve boa aceitação por parte dos alunos. Mais de 44% consideraram excelente e 33% boa. No entanto, houve uma quantidade significativa que demonstrou preferência pelo método tradicional de ensino. Nessa resposta, deduzimos que alguns alunos não compreenderam, com clareza, a pergunta, haja vista que na anterior, parte desses mesmos alunos, que demonstrou preferência pelo método tradicional, havia respondido que considerou a experiência muito interessante. Enquanto que, na pergunta subsequente, concordou que gostaria de estudar outros gêneros com a mesma didática.

QUADRO 31: produção textual por meio da retextualização



FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Em relação à pergunta, se eles gostariam de estudar outros gêneros com a mesma metodologia, mais de 90% responderam positivamente, quase que unânimes e, 5,5% preferiram o método tradicional conforme notificado no Quadro 32.

QUADRO 32: gostariam de estudar outros gêneros com essa mesma dinâmica

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Para concluir a avaliação, os alunos foram interrogados sobre o que mais eles gostaram ao trabalhar com a produção de HQ. No quadro abaixo, a transcrição das respostas de todos os alunos.

QUADRO 33: Respostas dos alunos da

- Tecnologia
- Não me lembro, mas foi fácil.
- Em montar os quadrinhos, principalmente os efeitos gráficos;
- Tirar as fotos;
- Tirar as fotos;
- As fotos que tiramos;
- Achei muito bom, pois tive muito aprendizado e tirei muitas dúvidas que eu tinha de acordo com esse tipo de produção;
- A experiência de estudar história em quadrinhos;
- A forma de HQ é muito interessante, bem legal de se fazer;
- Desenhar e pintar quadrinhos;
- De sermos os próprios personagens;
- De escrever um conto em forma de HQ;
- Pois todos do grupo pode mostrar sua criatividade;
- Legal, pois olhei a HQ de outra maneira;
- Foi legal de tirar as fotos e produzir as falas no quadrinho;
- É uma forma menos cansativa de estudar textos;
- Gostei, porque foi uma forma diferente de trabalhar com os alunos;
- Usar as nossas próprias imagens.

FONTE: caderno de registro da professora

Diante das respostas no quadro acima, podemos inferir que eles se envolveram muito com o processo de produção da HQ, principalmente na produção das imagens nas quais eles representaram as personagens dos contos. Percebemos nessas respostas, que eles se interessam por uma metodologia de ensino de línguas que seja mais envolvente e dinâmica, que utilize as diversas formas de comunicação na produção do texto. Percebemos que eles gostaram de produzir textos utilizando as várias linguagens.

Nas respostas dos alunos, confirmam o que Lorenzi e Pádua (2012) ao tratarem sobre o ensino por meio das ferramentas tecnológicas, no ensino fundamental, afirmam que:

o texto, tal como conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos engessados e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiadora; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-lo numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objetos de ensino e não somente ferramenta de ensino (LORENZI e PÁDUA, 2012, p.39).

Os alunos demonstraram maior interesse pelas atividades de produção textual que envolveram o uso dos recursos tecnológicos atuais, tal como o celular para produção das imagens ou para própria produção da HQ. Notificamos, então, que as novas tecnologias podem e devem ser aliadas dos professores de Língua Portuguesa, no sentido de que as tecnologias da informação e da comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento.

3.1.5 Retextualização do Conto em HQ: avanços e entraves

A realização dessa pesquisa foi permeada por entraves e avanços. Iniciemos nossa análise pelos entraves enfrentados em termos de ensino. Nesta experiência, as primeiras dificuldades foram relativas à questão da elaboração da SD, consequentemente, dificultando assim, alcançar os objetivos propostos. A SD não foi elaborada seguindo os princípios da retextualização promulgados por Dell'Isola (2007). Outro ponto negativo, foi em relação a não elaboração da modelização dos gêneros conto e HQ, antes da elaboração da SD, pois conforme afirmativa de Cristovão (2015, p.62), o MD é usado como uma ferramenta para o professor “usar na definição de suas escolhas relacionadas às perguntas: o que ensinar? Por quê? Como? Baseado nesse modelo, ele poderá tanto produzir suas próprias SDs quanto analisar o que lhe seja

disponibilizado como material”. Na SD, também faltou explicitar aspectos recorrentes que caracterizam esses dois gêneros, bem como, especificar as semelhanças e diferenças entre eles. A ausência desses princípios contribuiu para que as atividades ficassem dissociadas dos objetivos pretendidos na SD. As atividades foram desenvolvidas em sua maior parte na perspectiva do método dedutivo, por meio de aulas expositivas. Constatamos as deficiências da SD depois de uma análise mais refinada das atividades desenvolvidas, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 34: esquema para análise das atividades da experiência piloto I

| Módulo I | | Objetivo | Textos | | Atividades | Capacidades discursivas | | | |
|----------|---|--|--------|--|---|-------------------------|---|----|---|
| Nº | Título | | Nº | Título | | A | D | LD | S |
| 01 | Apresentação da situação da proposta didática | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a proposta de trabalho com seqüência didática; ✓ Definir os passos seguintes da proposta; ✓ Realizar a leitura de textos na linguagem verbal e não verbal; ✓ Perceber as principais características do gênero história em quadrinho. | 01 | ✓ “Com certeza tenho amor” de Marina Colasanti; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação dos elementos essenciais do gênero. ✓ Leituras de textos em HQ; ✓ Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o gênero HQ; ✓ Identificação da estrutura das narrativas em HQ, por meio da leitura de diversos textos do mesmo gênero. | X | X | | |
| | | | 02 | ✓ “Trabalhadores do Brasil” de Wander Piroli | | | | | |
| | | | 03 | ✓ Memórias de um sargento de Milícias” (fragmentos), | | | | | |
| | | | 04 | ✓ A Ilha do tesouro (fragmentos)” | | | | | |
| 02 | Produção Inicial: conhecer para intervir | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reescrever o texto lido numa abordagem multimodal – HQ com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero; ✓ Interagir com o colega a fim de socializar os conhecimentos sobre o gênero; ✓ Apropriar dos recursos tecnológicos para produção textual. | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Síntese do conhecimento adquirido sobre o gênero- elaboração da lista de constatação; ✓ Leitura do conto selecionado e recorte das principais cenas e reescrita das falas das personagens. ✓ Produção das imagens para HQ; ✓ Produção da HQ – junção da linguagem verbal e não verbal. | X | X | X | |
| | | | | | | | | | |
| 03 | Correção Compartilhada | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar no trabalho dos colegas a função dos balões relacionados à (fala, pensamento, ideia, cochicho, grito etc); | | | O professor propõe aos grupos que troquem as produções textuais (HQs) e, um grupo avalia a atividade do outro grupo, conforme a lista de constatação produzida | X | X | X | |

| | | | | | | | | | |
|----|---|---|--|--|---|---|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender a importância e a função do uso de onomatopeias na HQ, como recurso que transita entre a imagem e a oralidade; ✓ Avaliar se o grupo conseguiu organizar o texto dentro da perspectiva da HQ. <p>Perceber se os colegas conseguiram relacionar a linguagem verbal e não verbal.</p> | | | anteriormente. | | | | |
| 04 | Semelhanças e diferenças entre os gêneros | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as principais diferenças entre HQ, tirinha e charge. | | | Leitura para identificar textos dos três gêneros: HQ, charge e tirinhas observando como é sequenciada a narrativa, qual o discurso utilizado, como se associa a linguagem verbal e não verbal para dar sentido à mensagem, a importância do uso dos balões para compreensão da mensagem transmitida. | | X | | |
| 05 | Elementos estruturais da língua | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber o sentido das orações de acordo com a localização da vírgula; ✓ Compreender a função da pontuação nos textos. | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analise sobre a função da pontuação. Uso do recorte de fragmentos dos textos lidos. Troca a vírgula de posição para que os alunos percebam se mudou ou não o sentido. | | | X | X |
| 06 | Produção final da HQ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revitalizar a lista de constatação; ✓ Perceber o que aprendeu sobre o gênero HQ e o que ainda falta aprender; ✓ Revisar os conhecimentos adquiridos ao decorrer da sequência; ✓ Reescrever o texto inicial. | | | <p>Conclusão da produção e socialização das HQs.</p> <p>É interessante que, depois de publicadas no blog da escola ou da turma, o professor proponha aos alunos a divulgação do blog por meio de WhatsApp, facebook e outras redes sociais para que os demais alunos e professores da escola tenham acesso a essas produções.</p> | X | X | X | X |

FONTE: quadro produzido pela prof. pesquisadora

Conforme essas informações, as atividades ficam centralizadas em torno dos gêneros. Entretanto, não ficaram bem delineadas, no início do trabalho, a situação de interação na qual o aluno deveria agir e que nortearia a produção de escrita em uma

perspectiva histórico e cultural. Embora tenham sido explorados textos que circulam na sociedade e exploradas atividades a serem desenvolvidas de forma sistemática, nem todas as capacidades de linguagem foram trabalhadas com a mesma importância. A CD e a CLD foram as mais exploradas, enquanto as CA e CS foram pouco, ou quase nada exploradas. Tendo em vista, que não foi estabelecida a relação entre o gênero e as esferas das atividades humana e, sem a apresentação da situação de comunicação, o processo de ensino da linguagem perde o seu caráter interacionista. Todas as atividades desenvolvidas, abordaram com clareza, aspectos do ISD. No entanto, as atividades não foram desenvolvidas de modo explícito no sentido de contemplar aspectos da LSF no tocante às variáveis de ensino: campo, relação e modo.

Uma grande dificuldade foi em relação a produção coletiva dos textos. Não é fácil orquestrar os alunos para uma produção em grupo. Outra dificuldade, foi convencer aos alunos a necessidade da reescrita do texto. Todas essas dificuldades foram superadas por meio do diálogo e acordos. Os alunos compreenderam a importância do processo da leitura e da escrita na sua formação, assim, realizaram com sucesso todas as atividades propostas. Dentre as diversas dificuldades apresentadas, a maior foi em relação a ausência de equipamentos tecnológicos para realização das atividades. Essa foi superada por meio de acordo com os pais dos alunos que disponibilizaram seus equipamentos para concretização das produções.

Em termo de avanços relacionados ao ensino, os diversos entraves enfrentados no decorrer dessa experiência nos levaram a estudar as teorias dos pesquisadores que tratam sobre o ensino de gênero; de SD e de retextualização. A partir desses estudos reelaboramos a SD para a experiência seguinte.

Embora houvesse limitações na elaboração dessa SD, o ensino por meio dos gêneros textuais contribuiu significativamente para que os alunos apropriassem melhor dos elementos que constituem os dois gêneros.

3.1.6. Experiência Piloto II

Após avaliação da realização da primeira SD, à luz dos teóricos norteadores desse estudo, reelaboramos e implementamos a segunda SD, que teve como objetivo familiarizar os alunos com os gêneros conto e HQ, desenvolvendo a proficiência na leitura, na compreensão e na produção de HQ. Foi desenvolvida em cinco momentos, os

quais são: apresentação da situação, produção inicial, três módulos e a produção final. No apêndice 8, quadro síntese dessa SD.

3.1.6.1 Apresentação da Situação

Iniciamos a implementação da 2ª SD com apresentação da proposta das atividades, envolvendo dois gêneros textuais específicos, o conto e a HQ. Os alunos mostraram interesse em participar do projeto de pesquisa. Na sequência, aplicamos um questionário com a finalidade de conhecer o interesse dos alunos em relação à leitura e os conhecimentos prévios sobre os gêneros a serem estudados. Todos os 39 alunos responderam o questionário.

Os Quadros abaixo permitem visualizar o nível de proficiência da turma em relação à leitura. O Quadro 35 mostra que 90% dos alunos declararam gostar de ler.

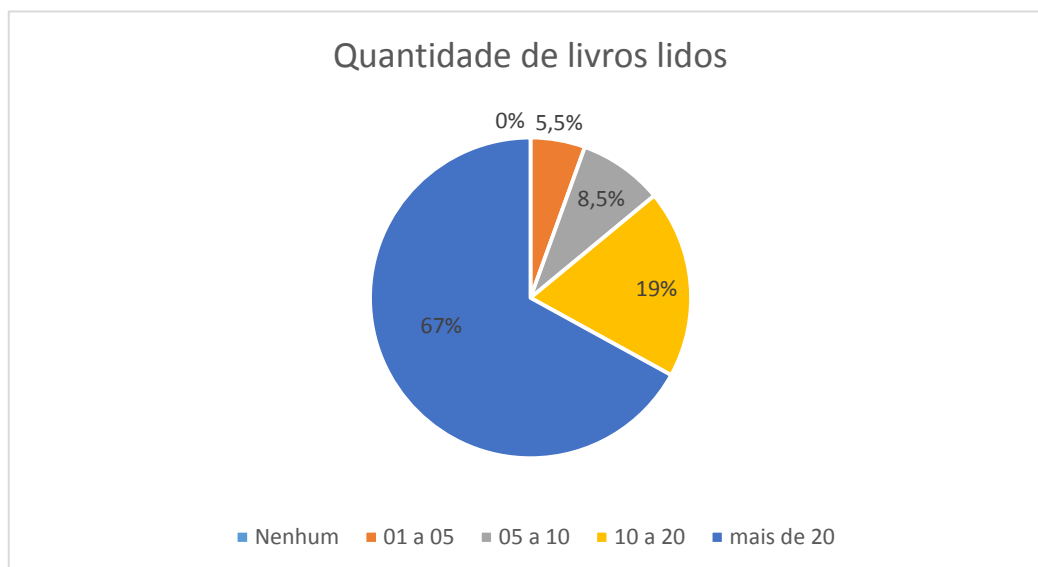
QUADRO 35: representação dos alunos pelo gosto por leitura



FONTE: produzido pela professora pesquisadora

De acordo com essas informações, essa turma é envolvida com leitura. Apenas uma minoria declarou não gostar de ler. Provavelmente, esse gosto pela leitura se desenvolveu devido aos diversos projetos de leitura que a escola desenvolve no decorrer do ano (conforme informações da coordenação).

O gráfico abaixo confirma o que os alunos responderam na pergunta anterior. Mais de 60% já leram mais de vinte livros durante o Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano).

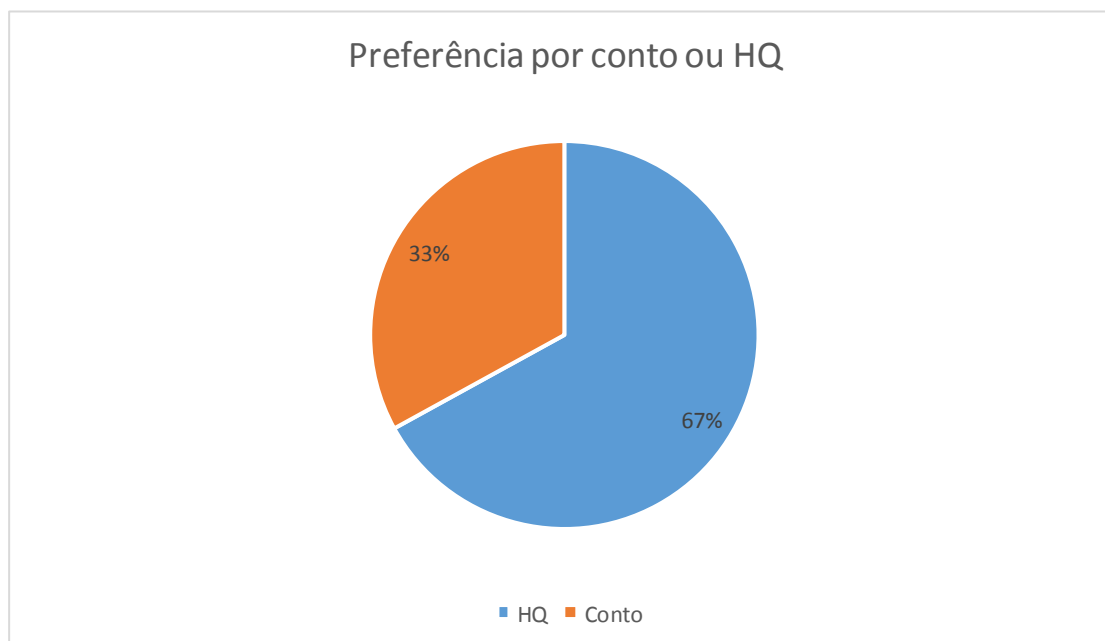
QUADRO 36: representação da quantidade de livros lidos

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

O Quadro 37 que trata sobre a preferência de leitura dos alunos ratifica o que foi apresentado na justificativa deste trabalho em relação ao interesse dos alunos por leituras de HQs. Mais de 60% dos alunos demonstraram interesse por leitura desse gênero. Bem como, confirma o resultado de outras pesquisas.

Entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs). Pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais narrativas literárias entre esse público leitor; na maioria das vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes

(MENDONÇA, 2010, p.209)

QUADRO 37: preferência de leitura

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Nesse questionário constavam diversas outras perguntas referentes aos dois gêneros abordados (conto e HQ). Tais como: Onde são publicados? Qual o público leitor desses gêneros? Como se organiza cada um deles? O questionário completo no apêndice 9. A maioria dos alunos demonstrou conhecimentos relativos à essas questões. Após esse momento, apresentamos aos alunos a situação de interação da produção da HQ, deixando claras as variáveis do registro: a) campo - sobre o que eles iriam produzir e por que fariam essa produção; b) relação - referente aos participantes dessa produção, nesse caso, todos os alunos da sala iriam escrever para os alunos das séries menores (6º e 7º ano) e; c) modo - o meio como as HQs seriam veiculadas - por meio de revistas impressas que seriam disponibilizadas na biblioteca da escola e publicação no blog da escola.

3.1.6.2 Produção Inicial

A partir desses esclarecimentos, os alunos se organizaram em grupo, formados por cinco componentes, para planejamento da produção. Foram informados que escolhessem um conto que já tinham conhecimento e o retextualizassem (os alunos foram esclarecidos sobre a retextualização) para HQ.

Os grupos escolheram os contos e desenvolveram suas produções sem interferência ou orientação da professora pesquisadora, utilizaram apenas os conhecimentos prévios sobre o gênero solicitado. Notório que seis dos sete grupos escolheram contos de fadas que ouviam na infância, e não contos de terror, maravilhoso ou de suspense, que são mais comuns na faixa etária deles. Apenas um escolheu o conto do Dr. Fausto. Conforme mostra no Quadro 38, a síntese da retextualização dos contos selecionados pelos alunos.

QUADRO 38: síntese dos contos retextualizados

| GRUPO | CONTO ORIGINAL | TÍTULO DO CONTO RETEXTUALIZADO | SÍNTESE DA HQ |
|--------------|-----------------------|---------------------------------------|--|
| I | Cinderela | Cindy e sua grande noitada | Recria a história da Cinderela, sem, contudo, alterar a sua origem. Mostraram o lado, que muitas vezes, não é revelado, que a Cinderela não era perfeita e nem queria algo tão convencional. A Cinderela da HQ só queria uma aventura. Enquanto as irmãs dela não eram tão más como são apresentadas no conto. |
| II | Cinderela | A Nova Cinderela | Recria o conto da Cinderela retratando os jovens e seus costumes atuais, mas mantiveram a essência do conto tradicional. |
| III | Chapeuzinho Vermelho | Chapeuzinho Vermelho | Reescreve a história de chapeuzinho vermelho acrescentando um pouco de comédia, produzindo as fotos com as personagens e enfatizando caras e bocas. Utilizou um aplicativo que associa as imagens produzidas por elas a um cenário que corresponde ao descrito na narrativa. |
| IV | Chapeuzinho Vermelho | Chapeuzinho Apaixonada | Reconta a história de Chapeuzinho Vermelho, substituindo o título por Chapeuzinho Preto. Fez uma releitura interessante, trazendo para o contexto da atualidade. |
| V | A Bela Adormecida | A Bela Adormecida Acordou | Reflete o sedentarismo dos jovens e, por insistência da sua mãe, sai para caminhar e encontra uma pessoa especial. |
| VI | Cinderela | Cinderela | Retrata a juventude e sua relação com as novas tecnologias, inclusive o uso abusivo do celular. |
| VII | Dr. Fausto | A hilária história de Dr. Fausto | Retrata de forma hilária as dúvidas que os jovens sempre apresentam. |

FONTE: quadro produzido pela professora pesquisadora

Ao concluírem as referidas retextualizações, os grupos socializaram com os colegas o trabalho produzido. Após as apresentações, levantamos alguns questionamentos, a fim de instigá-los a perceber o que faltou nas suas produções.

3.1.6.3 Módulo I: explorando o gênero conto

Diante das dificuldades apresentadas na produção inicial, desenvolvemos o primeiro módulo, a fim de explorar a noção de gênero textual com os alunos e levantar os gêneros que circulam no seu contexto sócio-histórico. Desenvolvemos a dinâmica sobre o reconhecimento dos gêneros textuais; Para tanto, colocamos sobre a mesa vários textos escritos como: exames, capa de cd, diversos tipos de revistas, contos, livros, contas de energia e água etc; convidamos um representante de cada grupo para que escolhesse algumas daquelas produções, mas atentassem para escolher diversos modelos do mesmo texto. Exemplo: quem escolhesse revista, que levasse vários tipos de revistas, da mesma forma com as capas de cds. Solicitamos ainda que observassem com atenção os elementos que apareciam em todas as produções e os que apareciam raramente. No Quadro 39 um exemplo do resultado da atividade desenvolvida por um dos grupos. Todos os grupos fizeram exposição do resultado da atividade.

QUADRO 39: análise de gênero

| OBJETO DE ANÁLISE: seis capas de DVDs | |
|--|---|
| Itens essenciais- aparecem em todos os objetos analisados | Itens complementares – não aparecem em todos os objetos analisados |
| Títulos | Imagens de segundo plano |
| Slogan | Código de barras |
| Atores principais | Extras |
| Sinopse | Informação se é dublado ou não |
| Indústria de filmes | Data de lançamento |
| Apresentações especiais | |
| Indicação | |
| Linguagem informal | |

FONTE: quadro produzido pela professora pesquisadora

Na aula seguinte, continuamos refletindo sobre a noção de gêneros textuais. Instigamos, oralmente, os alunos no sentido de que eles próprios construíssem uma definição de gênero textual. No Quadro 40 temos um recorte retirado do registro diário das aulas que representa a dinâmica dessa aula.

QUADRO 40: conhecimento sobre gênero

| PERGUNTAS DA PROFESSORA | RESPOSTAS DOS ALUNOS |
|--|--|
| Por que as informações das capas de revistas analisadas são diferentes das informações que aparecem na capa de DVD, ou nos resultados de exames? | Porque todos eles têm objetivos e públicos diferentes. |
| Mas só porque tem público e objetivos diferentes? O que mais podemos observar nessas produções? | Cada um tem forma diferente e as informações serviam para caracterizar. |
| Caracterizar o que? | Caracterizar o objeto. |
| Mas que objeto? | Cada texto tem uma estrutura para diferenciar o conteúdo |
| Utilizamos a mesma forma de comunicação em todas as situações? | Não |
| Quando vamos ao médico nos comunicamos por meio de uma entrevista, contamos uma historinha, fazemos uma fofoca? Como nos comunicamos quando vamos ao médico? | Lá fazemos consulta. |
| Sim, depois que nos consultamos o que o médico utiliza para solicitar os exames? | Um formulário para pedir os exames. |
| O que aparece nesse formulário? | Nome do paciente, tipos de exames, data, carimbo e assinatura do médico. |
| E depois que o médico solicita os exames o que fazemos? | Vamos fazer os exames. |
| E depois dos exames? Como ficamos sabendo o resultado? | Por meio do resultado. |
| Então, o que aparece nesse resultado? | Nome do laboratório, nome e idade do paciente, resultado do exame, como foi realizado o exame, assinatura e carimbo dos médicos. |
| Muito bem. E depois dos resultados? | Retornamos ao médico. |
| E como o médico faz para prescrever os medicamentos? | Por meio da receita médica. |
| O que aparece nessa receita? | O nome do medicamento e como deve ser tomado. |
| Você pega a receita e vai à farmácia, compra os medicamentos. Para saber mais informações sobre o medicamento que você vai fazer uso? | Lemos as informações da bula. |
| Muito bem! E enquanto a embalagem do medicamento? O que aparece na caixa? | Nome do remédio, fórmula, se é para adulto ou infantil, data de validade, se é livre ou se é tarja preta, amarela. |
| As informações da caixa do medicamento substituem as informações da bula? | Não, as informações da caixa são poucas, a bula esclarece mais. |

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Partindo da necessidade de buscar cuidados médicos e na utilização dos vários gêneros usados nessa interação, os alunos definiram um conceito para gêneros textuais, conforme síntese no quadro seguinte.

QUADRO 41: definição de gênero

- Gênero é uma forma de distinguir as características do texto;
- Gênero é uma forma de diferenciar um texto do outro;
- Gênero é toda forma de interação por meio do texto em situações específicas.

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Na continuação das atividades, devido ao tempo limitado das aulas, os alunos leram em suas casas os seguintes contos: Felicidade clandestina e O primeiro beijo de Clarice Lispector; A carteira de Machado de Assis; Fazendo a barba de Luiz Vilela. Em sala, socializaram as referidas leituras e resolveram a atividade a seguir:

QUADRO 42: conhecendo os elementos do conto**Atividade 2**

1- Retornem aos contos lidos e observem com atenção quais as partes dos contos que ocorrem em todos eles?

2- Quais partes aparecem com pouca frequência em todos eles? _____

3- Observem mais atentamente e perceba qual parte não é obrigatória aparecer em um conto e aparece em alguns desses? _____

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Para desenvolver nos alunos a capacidade de ação (elementos textuais) e fazer com que eles percebessem a variável de registro campo no conto, propusemos a atividade exposta no Quadro 43.

QUADRO 43: composição do gênero conto**Atividade 3 - realização em grupo**

Data ____/____/____

Escolha um dos contos, com o uso da internet pesquisem sobre a vida do autor e depois respondam as perguntas a seguir:

1. Qual o assunto do conto? _____
2. Qual o momento histórico desse conto? Ou melhor, esse conto foi narrado recentemente ou faz muito tempo? Como você chegou a resposta? _____
3. Quem é o autor? _____
4. Quando o texto foi escrito? _____
5. Para quem você acha que o texto foi escrito? _____
6. Que outras pessoas poderiam ler um texto como este? _____
7. Para que você acha que o texto foi escrito? Ou seja, qual é o objetivo do texto? _____
8. Onde podemos encontrar um texto como este? Ou melhor, onde normalmente circula esses textos? _____
9. Como ocorrem os processos em cada parte do conto? Ou seja, quais as palavras que podemos relacionar à personagem no sentido do que ela está:
Fazendo _____
Pensando _____
Sentindo _____
10. Identifique as circunstâncias que aparecem no conto. Quais palavras no conto estão relacionadas às circunstâncias de: tempo, lugar e modo.

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Para desenvolvimento das capacidades discursivas (organização textual/plano do texto) e as relações existentes no conto, cada grupo ficou responsável por analisar um dos contos lido. Atividade do Quadro 44:

QUADRO 44: composição do gênero conto

| | |
|--|--|
| Atividade 4 - realização em grupo | Data ____/____/____ |
| Componentes: _____ | |
| Ainda sobre o mesmo conto respondam as perguntas abaixo: | |
| 1. | Como as personagens se apresentam? Quem são os personagens (participantes) mencionados no conto? Autor? Leitor? _____ |
| 2. | Quantos parágrafos há no texto? _____ |
| 3. | Quem participa da história, ou, a quem a história se refere? _____ |
| 4. | A história é contada por alguém? Quem? _____ |
| 5. | Quando a história acontece? Que palavras mostram o tempo em que acontece a história? _____ |
| 6. | Como iniciou o conto? _____ |
| 7. | Quais as informações que encontramos logo no primeiro parágrafo? _____ |
| 8. | E no segundo parágrafo? Vamos identificar quais as informações que aparecem nos parágrafos seguintes? Quais as ações que ocorreram? _____ |
| 9. | Nos parágrafos seguintes a situação está tranquila ou já houve algum desequilíbrio ou conflito? Em qual parágrafo houve o desequilíbrio? _____ |
| 10. | Quais as palavras que o narrador utilizou para informar que houve desequilíbrio, ou conflito? _____ |
| 11. | Como a história termina ou como o personagem resolve o problema na história? _____ |
| 12. | Onde as ações ocorrem, lugar interno, externo, campo, cidade? _____ |
| 13. | O narrador participa da história? Como ele se apresenta? Em qual frase ou oração você confirma sua resposta? _____ |
| 14. | Quanto ao discurso, há predominância da primeira ou terceira pessoa? _____ |
| 15. | Há predominância da descrição, narração ou argumentação? _____ |
| 16. | O autor do conto se insere no texto? Como ele faz isso? _____ |
| 17. | O escritor interage com o autor? Como ele faz isso? _____ |

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Para finalizar a análise dos contos, propusemos mais uma atividade, a fim desenvolver as capacidades linguístico-discursivas (usos linguísticos e suas funções no texto) e a relação de modo. Nessa atividade, era interessante que os alunos percebessem as diversas possibilidades de linguagens que podem ser utilizadas no conto, desde que tenha um propósito específico. Na atividade, propunha que identificassem a recorrência de pronomes possessivos, demonstrativos, relativos, entre outros; a utilização de diferentes bases temporais; o uso de retomadas anafóricas; a utilização de marcas do diálogo de modo apropriado e a escolha lexical. Quadro 45.

QUADRO 45: composição do gênero conto

| | |
|--|----------------------------|
| Atividade 5 - realização em grupo | Data ____/____/____ |
| Componentes: _____ | |
| Vamos prosseguir com nossa análise. Ainda sobre o mesmo conto responda: | |
| 1. Quais os pronomes o autor usa para se inserir no texto? _____ | |
| 2. Qual outra forma ele usa para se inserir? _____ | |
| 3. Como ele insere cada personagem? _____ | |
| 4. Há alguma referência ao leitor? _____ | |
| 5. Como ele faz isso? _____ | |
| 6. Identifique dez verbos ao decorrer do conto e perceba a função deles: | |
| 7. Como o autor faz para retomar algumas informações? Identifique as palavras que o autor utiliza. _ | |
| 8. O autor emite sua opinião no texto? _____ | |
| 9. Como você percebeu? _____ | |

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

3.1.6.4 Módulo II: explorando o gênero HQ

Tendo analisado o conto nos seus diversos aspectos, retomamos, praticamente, aos mesmos questionamentos. No entanto, direcionados para a leitura de imagens associadas à escrita. Realizamos a leitura das seguintes HQs: “O Menino maluquinho contra a dengue”¹², de Ziraldo e “Turma da Mônica, em água boa pra beber”¹³. Para tanto, foram realizadas várias atividades a fim de que os alunos compreendessem, com clareza, os elementos essenciais do gênero HQ, o uso das onomatopeias, o discurso utilizado, os balões apropriados para cada situação de comunicação, as fontes apropriadas e a forma como as imagens são expostas. Todos esses recursos multimodais corroboram para enfatizar o sentido do texto na HQ.

Foram feitas as mesmas perguntas apresentadas no 1º módulo, nesse momento, direcionadas para encontrar os elementos na HQ. Atividade representada por um recorte no Quadro 46.

¹² Os textos na íntegra encontram-se em PDF nos seguintes endereços:

http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/32maluquinho_contra_dengue2.pdf

¹³ http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_agua_boa.pdf

QUADRO 46: composição da HQ

| | |
|---|----------------------------|
| Atividade 6 - realização em grupo | Data ____/____/____ |
| Componentes: _____ | |
| Observe a HQ da Turma da Mônica e respondam as perguntas abaixo: | |
| 1. Quem é o autor do texto? _____ | |
| 2. Quando o texto foi escrito? _____ | |
| 3. Para quem você acha que o texto foi escrito? _____ | |
| 4. Que outras pessoas poderiam ler um texto como este? _____ | |
| 5. Qual é o objetivo do texto? _____ | |
| 6. Onde podemos encontrar um texto como este? Ou seja, onde normalmente circula esses textos? _____ | |

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Para desenvolvimento das capacidades discursivas (organização textual/plano do texto) foi desenvolvida a atividade seguinte, com base na leitura da HQ “O Menino maluquinho contra a dengue” apresentadas anteriormente. Exemplo da atividade no Quadro 47.

QUADRO 47: composição da HQ

| | |
|--|----------------------------|
| Atividade 8 - realização em grupo | Data ____/____/____ |
| Componentes: _____ | |
| Observe a HQ “Maluquinho contra a dengue” e respondam as perguntas abaixo: | |
| 1. Como as personagens se apresentam na HQ? Como estão caracterizadas cada uma? | |
| 2. Quando e onde podemos identificar as características das personagens? Nos primeiros quadros? No meio? No final? _____ | |
| 3. Quantos quadrinho há no texto? Vamos enumerá-los! _____ | |
| 4. Quem participa da história? _____ | |
| 5. A quem ou sobre o que a história se refere? _____ | |
| 6. A história é contada por alguém? Quem? _____ | |
| 7. Como podemos perceber o tempo em que acontece a história? Qual ou quais imagens definem o tempo? _____ | |
| 8. Como as imagens foram apresentadas para identificar o início da história? | |
| 9. Quais as informações que encontramos logo nos quadrinhos seguintes? | |
| 10. Quais as principais ações que ocorreram nessa história? Como elas estão apresentadas? Por meio de imagens? De palavras? Há alguma onomatopeia para enfatizar a ação? | |
| 11. Em qual quadro houve o desequilíbrio, ou conflito? _____ | |
| 12. Quais as cenas que o narrador utilizou para informar que houve desequilíbrio, ou conflito? | |
| 13. Como a história termina ou como o personagem resolve o problema na história? | |
| 14. Onde as ações ocorrem, lugar interno, externo, campo, cidade? Como estão representadas? | |
| 15. O narrador participa da história? Como ele se apresenta? Em qual frase ou oração você confirma sua resposta? _____ | |
| 16. Quanto ao discurso, há predominância do discurso direto ou indireto? _____ | |
| 17. Como que aparece o discurso direto na HQ? E o indireto? | |

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

A atividade abaixo foi realizada, a fim de desenvolver nos alunos a capacidade linguístico-discursiva, por meio da HQ. Salientamos que todas essas atividades foram realizadas em grupo.

QUADRO 48: composição da HQ

1. Na HQ quais os pronomes o autor usa para se inserir no texto? Qual outra forma ele usa para se inserir? Como ele insere cada personagem?
2. Como na HQ o narrador retoma um elemento já apresentado anteriormente, seja objeto ou personagem?
3. Identifique como o narrador apresenta as ações realizadas pelas personagens.
4. Como o autor faz para retomar algumas informações? Identifique se utiliza palavras ou imagens.
5. O autor emite sua opinião no texto? Como você percebeu?
6. Quais os elementos linguísticos ou imagens o narrador utiliza para desenvolver o enredo da narrativa?
7. Retome à HQ e indique em quais quadrinhos aparecem os verbos representados por meio de imagens? Identifique os verbos (os processos) ao longo da HQ e vamos tentar perceber se estão ligados a ação, ao pensar? Ao sentir? Ao dizer? Ao contar? Ao existir?

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

3.1.6.5 Módulo III: comparando as duas narrativas

No módulo III, propusemos a análise comparativa entre os dois gêneros, com base nos critérios da retextualização (DELL’ISOLA, 2007; MARCUSCHI, 2010). Os alunos realizaram a leitura do conto (anexo 6) e da HQ “Uns Braços”¹⁴ de Machado de Assis. Para que a leitura fosse realizada de modo coletivo, por meio do *Datashow*, projetamos a HQ na tela. Observamos as semelhanças e diferenças nas duas formas de narrar. Analisamos a estrutura, a forma e os elementos linguísticos utilizados nos dois gêneros. Após a leitura do conto, procedemos com a leitura da HQ. As atividades seguintes foram realizadas para explorar, ao máximo, os aspectos relativos à HQ.

Com base no fragmento da HQ (imagem no anexo 7), os alunos responderam às perguntas abaixo. Nesta atividade a ênfase foi dada no contexto de produção. Todas as atividades seguintes, os alunos realizaram por meio do uso do computador, devido a quantidade de imagens utilizadas e também para melhor visualização das mesmas.

¹⁴ O texto na íntegra pode ser encontrado no seguinte endereço:
<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABhX0AH/hq-uns-bracos-machado-assis>

QUADRO 49: análise do fragmento da HQ

1. Vamos começar a análise das imagens pelo título da obra. Qual época podemos inferir que o desenhista quis enfatizar ao usar as letras encardadas e rebuscadas? Estaria relacionando aos dias atuais ou se refere a outros tempos?
2. No primeiro quadro, surge um balão de pensamento com a imagem de um braço. Por que essa informação foi salientada?
3. Observe que no segundo quadro o enfoque é no braço da mulher. Qual leitura você compreende dessa imagem relacionando-a com o 1º quadrinho? Retoma alguma informação da narrativa? Qual?
4. Qual leitura você faz do 3º e 4º quadrinhos? Descreva cada uma enfatizando o comportamento de cada personagem.

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Na atividade abaixo, o fragmento (anexo 8) foi utilizado para analisar as representações das relações estabelecidas entre as personagens.

QUADRO 50: relações entre as personagens

5. O que o balão com a fonte em caixa alta indica sobre o diálogo entre as duas personagens? O moço estava só reclamando com o rapaz ou gritando?
6. Diante das imagens expostas acima, como podemos interpretar o comportamento do rapaz diante da situação?
7. Qual o meio que o narrador utiliza para descrever a cena? Só imagens? Só verbal? Explique como isso ocorre.
8. A imagem expressa que tipo de relação entre as duas personagens?

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Na atividade com outro recorte da HQ (anexo 9) a intenção é levar os alunos a perceberem o jogo que o narrador faz com as cores:

QUADRO 51: análise das cores

9. Por que o tom das imagens no 1º e no 4º quadrinho aparecem diferentes das demais?
10. Qual mensagem você compreende com a mudança na tonalidade das cores?

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Na continuidade das atividades, os alunos analisaram a HQ quanto ao uso apropriado dos balões e ao enquadramento da imagem (anexo 10).

QUADRO 52: análise do uso dos balões e o enquadramento das imagens

11. Explique por que o enfoque da imagem no 1º quadrinho foi apenas nos pés das personagens?
12. Qual sua interpretação quanto ao balão com a pontuação de exclamação no 2º quadrinho?
13. Nos quadrinhos 3º e 4º a imagem representa que o homem emite o mesmo comportamento? Ou percebe que houve mudanças? Se a resposta for sim, por que então isso ocorreu?

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

O foco da próxima atividade é nas questões sociais e nas relações entre as personagens, bem como, a importância do enquadramento da imagem para enfatizar tais informações na HQ. Fragmento da imagem no anexo 11.

QUADRO 53: análise de questões sociais na HQ

- 15.No primeiro quadrinho da página ao lado, que tipo de sentimento podemos inferir que a personagem demonstra sentir?
- 16.Agora vamos relacionar a imagem do 1º quadrinho com as demais dessa página. Que tipo de relação podemos inferir que há entre as duas personagens explícita nas imagens ao lado?
17. Por que o rapaz tenta fugir a esse sentimento?
18. Nos dias atuais é comum a pessoa se apaixonar por outra devido aos seus belos braços? Qual parte do corpo é mais valorizado na nossa cultura?

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Ainda sobre os aspectos sociais, foram realizadas mais uma atividade, conforme o quadro abaixo. Fragmento da HQ no anexo 12.

QUADRO 54: análise de questões sociais na HQ

19. Que leitura podemos fazer da posição do moço sentado na poltrona?
20. Ao perguntar se a mulher estava bem, aparentava que ele estava preocupado com o estado da esposa ou queria insultá-la?
21. Como você analisa a relação de poder entre marido e mulher?
22. Você concorda com o tipo de tratamento que esse homem dá a mulher? Por que?
23. Você conhece algum casal que tem relacionamento semelhante?
24. Você concorda que as pessoas devem tratar todas com respeito? Ou os homens têm mais autoridade do que a mulher?

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Para concluir a seção de atividades desse módulo, os alunos fizeram a comparação entre as duas formas de narrar a mesma história em gêneros diferentes. Quadro 55.

QUADRO 55: comparação dos textos

- 1) Qual a ideia central das duas narrativas?
- 2) A HQ recontou tal qual o conto? Onde você identifica diferenças? E semelhanças?
- 3) Quais os elementos que o autor usou para sequenciar o conto? E a HQ?
- 4) Onde há predominância de descrição das ações? Como elas se manifestam?
- 5) As imagens da HQ deixaram claro o tipo de ambiente e o comportamento das pessoas descritas anteriormente no conto?
- 6) Identifique cinco diferenças do conto para a HQ.

FONTE: extraído do caderno de anotações da professora pesquisadora

Todas as atividades desenvolvidas nos módulos contribuíram para a reelaboração da produção final.

3.1.6.6 Produção final

Ao concluírem as atividades propostas nos módulos, os alunos retomaram as produções iniciais. Nesse momento, com maior conhecimento sobre os dois gêneros (conto e HQ), os alunos refizeram, em grupo, suas produções. Depois socializaram a produção final com os colegas.

3.1.7 Produções dos alunos: “Experiência Piloto II

Nesta segunda experiência, analisamos os textos sob a ótica do ISD, nos aspectos das capacidades de linguagem e, da LSF no que se refere às funções de representação, de interação e de composição. Usamos para análise das capacidades de linguagem, o esquema do Quadro 56, enquanto que as funções são analisadas no decorrer do texto.

QUADRO 56: esquema para análise das HQs

| PLANO DAS HQs | PONTOS OBSERVADOS NO MODELO DIDÁTICO | QUANTIDADE DE PRODUÇÕES | |
|----------------------------|--|-------------------------|----------------|
| | | PRODUÇÃO INICIAL | PRODUÇÃO FINAL |
| Situação/ação de linguagem | 3. A linguagem escrita e as imagens utilizadas relacionam entre si de modo acessíveis ao nível do destinatário (crianças e adolescentes) | 03 | 06 |
| | 4. A linguagem escrita e as imagens dialogam entre si de modo a transmitir a mensagem pretendida. | 03 | 06 |
| Situação discursiva | 19. O título dialoga com o texto. | 06 | 06 |
| | 20. O desenho/A organização do texto combina para atingir o/um sentido. | 0 | 06 |
| | 21. Os quadrinhos são bem encadeados na narrativa. | 01 | 05 |
| | 22. Uso do balão correspondente ao código escrito. | 01 | 05 |
| | 23. A localização dos balões indica a ordem de sucessão das falas (de cima para baixo, da direita para a esquerda). | 07 | 06 |
| | 24. Uso adequado de onomatopeias (palavras, letras, sinais e desenhos que procuram reproduzir os sons, os ruídos, as ideias). | 0 | 04 |
| | 25. Os recursos gráficos utilizados dão ideias de movimento. | 0 | 06 |

| | | | |
|--|---|----|----|
| | 26. Os verbos estão utilizados devidamente | 05 | 05 |
| | 27. Utiliza letra apropriada para expressar o som da voz- exemplo. | 0 | 03 |
| | 28. As imagens representam com clareza as características das personagens. | 02 | 05 |
| | 29. A linguagem verbal e a não-verbal deixa clara a situação inicial da narrativa. | 0 | 06 |
| | 30. A linguagem verbal e a não-verbal deixa clara o conflito na narrativa. | 02 | 04 |
| | 31. A linguagem verbal e a não-verbal deixou clara o desfecho. | 02 | 05 |
| Situação/ propriedade s línguístico- discursivas | 32. Usa adequadamente o discurso direto. | 07 | 06 |
| | 33. Usa palavras – expressões ou imagens para marcar o tempo. | 01 | 06 |
| | 34. Usa palavras –expressões ou imagens para marcar o lugar. | 07 | 06 |
| | 35. Os vocábulos utilizados estão adequados ao gênero HQ. | 05 | 06 |
| | 36. Utiliza a pontuação correspondente a situação, a fim de reforçar sentimentos ou para conferir maior expressividade à voz dos personagens. | 0 | 04 |

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Os alunos iniciaram as produções na sala de aula da escola e concluíram em casa devido às questões de logísticas, uma vez que os próprios alunos seriam os personagens da HQ. O leitor, primeiro, desses textos foi o professor e, posteriormente, os leitores do blog da escola e os frequentadores da biblioteca. Assim, temos o papel social do professor de leitor e avaliador do texto e os alunos com o papel social de produtor e leitor.

Considerando as informações do quadro acima, constatamos, que, embora os alunos sejam leitores de HQs desde os primeiros anos escolares, eles demonstraram dificuldade quanto à escrita desse gênero. O fragmento (Figura 10) de uma das produções dos alunos, que retextualizam o conto de Cinderela, para a HQ com o título “Cindy e a grande noitada” representa o nível médio de conhecimento dos demais alunos sobre a produção de HQ. A primeira produção na íntegra encontra-se no apêndice nº 10. Na história exemplificada, os alunos deram uma nova versão ao conto “Cinderela”. Na HQ a Cinderela desejava muito ir a uma “balada”, linguagem dos jovens atuais, não em busca do príncipe encantado, mas apenas para uma “noitada”.

Embora os alunos fossem os próprios protagonistas da história, não conseguiram caracterizar-se de modo a enfatizar os papéis estabelecidos. No exemplo do fragmento abaixo a personagem da mãe não se distingue claramente das filhas.

Figura 13: 1ª produção dos alunos



FONTE: texto produzido pelos alunos

Em relação ao plano de ação da linguagem, das sete produções iniciais, apenas três conseguiram, minimamente apresentar no início da narrativa a situação de interação. A começar pela dificuldade de utilizar as diversas linguagens na produção de sentidos. No fragmento acima, as linguagens (imagem e escrita) não dialogam entre si na transmissão da mensagem pretendida. Essa dificuldade se dá devido a falta de clareza na caracterização das personagens. Outro elemento que dificultou a compreensão foi a falta de uma breve apresentação da situação. Os alunos iniciaram a narrativa, sem antes situar o leitor quanto ao que eles iriam apresentar. Não enfatizam sobre o quê, como, onde como e o porquê da situação referida. Partem direto para um conflito. Deveriam utilizar uma tarja no início do texto, com algumas informações para situar o leitor. Nos termos da sistêmico funcional, podemos afirmar que o desenvolvimento da narrativa ficou comprometida, uma vez que, a variável campo não foi bem definida, pois os quadrinhos, as imagens e o texto escrito não contribuíram para descrição da situação inicial da história. Não ficou claro o papel de cada participante.

Analisando à luz dos princípios da função representacional, podemos inferir que, todos esses fatores destacados acima comprometeram uma melhor compreensão da situação inicial, visto que as três ocorrências que definem a representação narrativa não

foram bem definidas. Embora os alunos tenham conseguido definir os participantes, não conseguiram estabelecer com clareza a relação entre si. As imagens de fundo que servem para acrescentar informações relativas às circunstâncias de tempo, lugar e modo também não foram representativas. Ainda sobre essa função, os processos verbais que são representados pelos balões não seguiram uma linearidade da esquerda para direita, desse modo, deixou confusa a sequência da narrativa. Exemplo: no 3º quadro o 1º balão apresenta a fala da irmã “cale a boca sua idiota”, enquanto que, considerando a ordem natural da escrita, da esquerda para a direita, primeiro apareceria o balão com a fala da mãe “Por que ela está chorando?”, depois a resposta da irmã “ porque o namorado dela...” e por último a fala da Cinderela ordenando que a irmã calasse a boca.

No tocante a função de interação, o ângulo que as imagens foram capturadas não enfatizaram as relações estabelecidas entre os participantes, nem com o leitor. Quanto à função de composição, as imagens que compõem o texto não foram utilizadas de modo a enfatizar o sentido pretendido. Utilizaram apenas o plano global, sem destacar elementos que poderiam contribuir na construção de sentido.

Como afirmam Vieira e Silvestre (2015, p. 117) todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que ocorrem na construção de um texto multimodal “podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto”. Como referimos anteriormente, os alunos não associaram as diversas linguagens para o fim pretendido. No texto acima, os alunos expuseram o título distante dos primeiros quadros, dificultando assim relacionar o título ao texto, como normalmente é apresentado em HQ. Apesar de interessante, o título não parecia fazer parte da história narrada “Cindy e a grande noitada!” (apêndice 10). Próximo ao título seguia a frase “A Cinderela nunca pediu por um príncipe, ela só queria uma noite de folga e um belo vestido”. Tal frase poderia vir numa tarja dentro da própria história.

Quanto à planificação da HQ, os alunos organizaram o texto em quadros isolados de modo que um não dialogava com o outro, não dando sentido de sequência no texto. Exemplo no fragmento abaixo:

Figura 14: 1º produção dos alunos



FONTE: produzido pelos alunos

Esse fragmento demonstra que os alunos, nessa primeira produção, não encadearam com certa lógica os quadrinhos de modo que a história se organizasse com uma apresentação inicial, um desenvolvimento e uma conclusão. Não conseguiram expor a narrativa em estrutura de HQ; não utilizaram recursos para dar ideia de movimento; não fizeram uso de letras apropriadas para diferenciar as falas das personagens, para que assim, apresentassem maior expressividade à voz dos personagens.

Em se tratando da variável de registro modo, Vieira e Silvestre (2015) destacam que a escolha do modo determina as estruturas esquemáticas do texto. Por isso, na HQ, necessariamente a linguagem utilizada é a informal e a imagética e podem veicular por meio impresso ou digital. Olhando por esse ângulo, no fragmento referido acima, a linguagem utilizada foi apropriada, contudo, a estrutura não está apropriada nem para a

circulação impressa nem digital. Quanto aos aspectos linguísticos, fez uso adequado para construção de sentido. As imagens poderiam ser mais marcantes, quanto aos marcadores de tempo e lugar, assim, contribuiriam para melhor compreensão da mensagem.

Quanto aos princípios essenciais da retextualização, todos os textos conseguiram refazer uma leitura do conto e adequaram a linguagem aos dias atuais, sem, contudo, perderem a ideia essencial do conto. Todos inseriram elementos usados no cotidiano, como o celular para as interações interpessoais. Citamos a título de exemplo, as narrativas dos alunos que: a Cinderela se utilizava de um celular para entrar em contato com o príncipe e com as amigas (apêndice 10). Outro elemento inserido é o carro, para locomoção da personagem que representou a Chapeuzinho (apêndice 11). Um grupo conseguiu relacionar a história da Bela adormecida com o sedentarismo dos jovens atuais (apêndice 14).

Após a implementação da SD com atividades que contemplaram os problemas mais recorrentes apresentados nas produções, os alunos produziram a última versão da HQ.

É notável, na produção final dos alunos, o avanço na proficiência, nas capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Os alunos conseguiram apresentar uma produção na estrutura de HQ. Quanto a capacidade de ação, na capa da HQ analisada (Figura 10) aparece o título com a imagem de alguns adolescentes bem vestidos. Tais informações sugerem que, possivelmente, se trata de uma história sobre adolescentes de uma classe social favorecida. Logo, nas primeiras imagens, tal hipótese é confirmada, que a história trata de conflitos entre adolescente. Dados representados nos dois primeiros quadrinhos. Desse modo, fica nítida a situação inicial da narrativa. Os elementos linguísticos e extralinguísticos contribuíram para essa interpretação. Os recursos semióticos visuais foram bem encadeados, compondo, assim o contexto da narrativa, ou seja, os recursos semióticos para referir as ações das personagens, foram combinados e organizados de modo a constituir o sentido previsto.

Em relação a função de representação, os participantes foram caracterizados de modo a enfatizar o papel de cada um, embora não dessem ênfase na representatividade no papel da participante que representava a mãe. Contudo, as imagens de fundo foram associadas aos participantes acrescentando mais informações.

Selecionamos e expomos uma HQ completa (Figura 12), que representa todas as demais produções, em termos de avanço de aprendizagem na produção de HQ. É a

última versão da mesma produção apresentada no exemplo da produção inicial. Após, recortamos as cenas a fim de exemplificar a função de composição a qual foi o foco de análise neste trabalho.

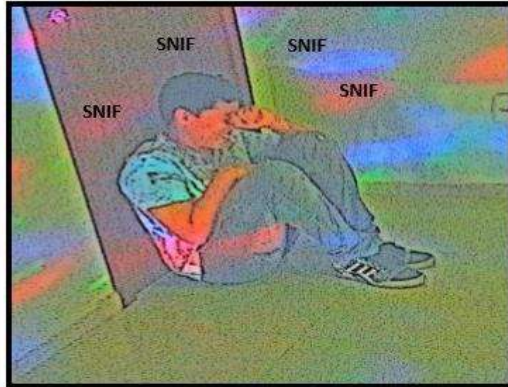
Figura 15: produção final













FONTE: texto produzidos pelos alunos

Em termos da LSF, sob o aspecto referente a variável relação, o texto acima está bem encadeado. As imagens, o verbal e os demais elementos extralinguísticos combinaram entre si para comunicar com o leitor. Utilizaram a linguagem informal e expressões pertinentes a esse público como: “vou arrasar”, “a festa espera por nós”. Portanto, esse texto atende o seu objetivo comunicativo. Em relação à função de interação, as imagens dos participantes enfatizaram as relações existentes entre si. Os posicionamentos dos copos dos participantes acrescentaram informações não ditas no texto verbal.

Em termos do ISD, os alunos desenvolveram a competência discursiva de modo satisfatório, a observar pela relação do título com o texto; a organização do texto; o uso dos balões correspondentes ao código escrito e organizados na ordem natural de leitura da esquerda para direita; os recursos gráficos para dar ideia de movimento; os verbos aplicados adequadamente; utilizam letras apropriadas para expressar o som da voz; fizeram uso de onomatopéias adequadamente, além de deixar clara a situação inicial, a problemática e o desfecho. E, sob a ótica da LSF, Vieira e Silvestre (2015) concordam que as sequências das estruturas do texto merecem grande importância, pois ajudam a

ordenar as práticas comunicativas. Por tanto, é interessante que a estrutura tenha a sequência - princípio, meio e fim. (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p. 145).

Relativo a função de composição, merece destaque a questão do enquadramento ou plano que representam a forma como uma determinada imagem é exposta. Os alunos utilizaram os diversos planos na produção para enfatizar aspectos relevantes. Fizeram uso do plano geral que enquadra um amplo espaço, inserindo as personagens e o cenário como no fragmento retirado da HQ. Vejamos a Figura 13.

Figura 16: fragmento do texto final



FONTE: texto produzido pelos alunos

Representaram por meio do plano total as pessoas e uma parte do cenário. Salientando assim, além da interação das personagens, o cenário em que a cena ocorria. Neste caso, um baile, representado pela forma como foi caracterizado o cenário, com luzes peculiares desse ambiente. Exemplo, Figura 14.

Figura 17: fragmento do texto



FONTE: texto produzido pelos alunos

Fizeram uso também do plano médio ou aproximado, que apresenta as pessoas da cintura para cima, permitindo, assim, que se perceba com mais clareza os traços fisionômicos e expressões das personagens. Figura 15.

Figura 18: fragmento da produção final



FONTE: texto produzido pelos alunos

Este grupo, não utilizou o enquadramento do primeiro plano, que limita à altura dos ombros, salientando a expressão do personagem, nem o plano de detalhe que limita

o espaço em torno de parte do personagem, ou de um objeto que se queira dar destaque. No entanto, outro grupo utilizou desse recurso, como nos exemplos a seguir. À luz da LSF, a função de composição foi bem enfatizada nas Figuras abaixo, principalmente, no aspecto da subfunção que se refere a saliência, neste caso, a ênfase é dada a um determinado elemento ou parte que queira destacar. Figura 16.

Figura 19: fragmento de HQ



FONTE: texto produzido pelos alunos

A complicação ficou nítida na narrativa acima. Os alunos conseguiram expressar a mensagem apenas por meio da expressão corporal.

Na competência linguístico-discursivo, os alunos utilizaram os balões com propriedade para expressar a fala das personagens. Utilizaram tarjas com termos que enfatizam o tempo e o lugar. Exemplo: “na festa”, “quase meia noite”, “de volta para casa”. Usaram as pontuações apropriadas a cada situação comunicativa, dando assim, maior expressividade a entonação. Exemplo: “Vamos dançar?”.

Em relação a retextualização, várias pistas sinalizam que esse texto trata do conto da Cinderela. O título direciona para essa compreensão, embora, trata da história de Cindy. As intrigas entre as irmãs, acrescida da figura materna que trata com indiferença uma das filhas corroboram para tal relação. Outra marca é a fuga da menina antes da meia noite. Interessante o desfecho da narrativa. O príncipe substitui a sua amada imediatamente, demonstrando assim, a efemeridade dos relacionamentos atuais.

Ao analisar todas as produções dos alunos, notificamos que houve um avanço significativo nas competências pretendidas na SD, dados esses comprovados no quadro síntese (nº 56) apresentado no início dessa subseção. Notificamos, que alguns alunos ainda continuam com certa dificuldade em associar as diversas linguagens para construção de sentidos. Não conseguiram utilizar dessas linguagens para definir com clareza a situação problema, conseqüentemente, comprometendo assim o desfecho da narrativa, mas de modo geral, concluíram as produções com sucesso.

3.1.8 Avaliação da Experiência Piloto II: os alunos em ação

Depois da conclusão de todas as atividades propostas para essa SD, foram entrevistados dezesseis alunos, representando quarenta e um por cento da turma. Para levantamento dos dados, seguimos a mesma dinâmica da primeira experiência.

Na primeira pergunta, ao serem interrogados sobre como foi a experiência de estudar os dois gêneros (contos e HQs), o número dos que consideraram a experiência interessante foi mais de noventa por cento. Apenas seis por cento consideraram difícil. É válido ressaltar que nenhum aluno declarou não gostar de participar da experiência. Quadro 57.

QUADRO 57: - experiência com os gêneros conto e HQ

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

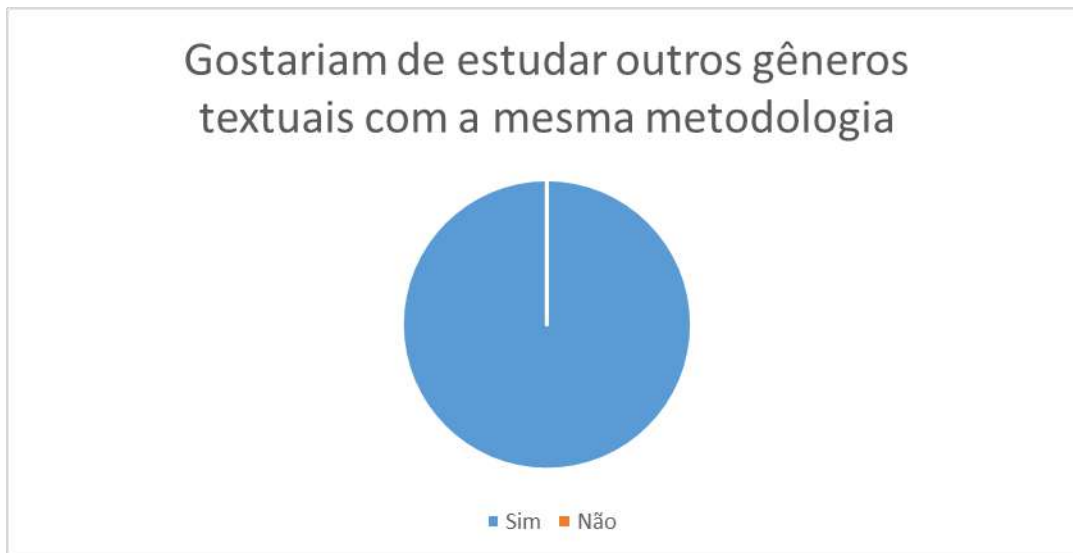
Na questão relativa a experiência de retextualizar o conto para a HQ, os dados do gráfico abaixo, confirmam que a proposta foi bem aceita por parte dos alunos, visto que, mais de noventa por cento consideraram a proposta excelente ou boa; apenas seis por cento consideraram difíceis. Embora houvesse muitas dificuldades no decorrer do processo, os alunos demonstraram compreender o objetivo da atividade de produção textual proposta.

QUADRO 58: produção textual por meio da retextualização

FONTE: produzido pela professora pesquisadora

Em relação à pergunta, se eles gostariam de estudar outros gêneros com a mesma metodologia aplicada. Cem por cento dos alunos responderam que sim. Conforme pode ser constatado no Quadro 59.

QUADRO 59: gostariam de estudar outros gêneros com a mesma dinâmica



FONTE: produzido pela Professora pesquisadora

Para concluir a avaliação, os alunos foram interrogados sobre o que mais eles gostaram ao trabalhar com a produção de HQ. Diante do quadro abaixo, com as respostas na íntegra dos alunos entrevistados, podemos inferir que eles se envolveram muito com o processo de construção da HQ, principalmente na produção das imagens nas quais eles representaram as personagens dos contos.

QUADRO 60: respostas dos alunos da Experiência Piloto II

- 1- "A gente ser ator da nossa própria história. Poder mudar algo tradicional e colocar do nosso próprio jeito";
- 2- "Transformar uma história normal em HQ";
- 3- "Gostei de trabalhar pontuações, expressões gráficas e muito mais";
- 4- "O que eu mais gostei foi a criação da HQ que é muito interessante";
- 5- "O jeito de aprender como fazer um texto";
- 6- "Por mais que foi um pouco difícil, foi a parte da produção da HQ";
- 7- "Da hora de tirar as fotos";
- 8- "De contar uma história e transformar ela em fotonovela";
- 9- "O fato de termos aprendido a fazer história em quadrinhos";
- 10- "Eu gostei da forma de como editar as fotos e o jeito de tirá-la";
- 11- "Aprendi muitas coisas, experiência nova etc.";
- 12- "O fato de nossa HQ ser feito por nós e com nossas fotos";
- 13- "Produzir a história";
- 14- "Reunir os colegas para tirar as fotos";
- 15- "Aprendemos que podemos retextualizar uma história por meio de quadrinhos e fotos e fazer isto foi muito interessante";
- 16- "Foi uma experiência legal, pois nunca tinha trabalhado em grupo para fazer uma HQ".

FONTE: caderno de registro da professora

Pelas respostas dos alunos nesse questionário, inferimos que eles gostaram da experiência vivenciada no processo de aprendizagem dos dois gêneros, principalmente, devido a utilização de recursos e aplicativos disponíveis nos smartphones e computadores para chegarem ao produto final. Segundo Rojo (2013, p.7) “a integração de semioses, o hipertexto e a garantia de um espaço para autoria e para interação, a circulação de discurso polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramentos na hipermídia”. Vivenciamos essa realidade na prática. Foi notória a satisfação dos alunos em poder utilizar as diferentes mídias na produção dos seus textos. É válido ressaltar que, foi um processo desafiador tanto para os alunos quanto para a professora pesquisadora, contudo, o resultado foi satisfatório. Os alunos ampliaram seus conhecimentos sobre tais recursos, bem como, aprenderam a utilizá-los nas atividades escolares.

Diante dessas constatações, nós professores, podemos propor aos alunos produções mais significativas, que transponham as propostas mecânicas de produções centralizadas na simples apuração das regras ortográficas. Concordamos com Antunes (2003) que socialmente não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer nada’, ‘para não ser ato de linguagem’. Portanto, “a escrita varia, na sua forma em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se utiliza” (ANTUNES, 2003, p. 48). Nesse sentido, o resultado esperado com essa proposta de retextualização foi satisfatoriamente alcançado, os alunos conseguiram os objetivos propostos de modo significativo e prazeroso.

Compartilhamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que o ensino dos gêneros por meio da SD contribui para que o aluno aprenda a dominar um gênero textual, permitindo assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.83).

O ensino de gênero por meio da SD foi relevante porque possibilitou a professora pesquisadora selecionar previamente o que era pertinente ser ensinado ou não. Tal seleção partiu da primeira produção dos alunos. Desse modo, o aprendizado tornou-se mais atrativo.

3.1.9 Retextualização do conto em HQ: avanços e entraves

Assim como a primeira experiência, nesta segunda, houve entraves e avanços, contudo, alguns dos percalços identificados da primeira, foram superados. Em termos de ensino, as atividades foram reelaboradas e respaldada pelas abordagens pretendidas (ISD e LSF). Foram disponibilizados aos alunos maior quantidade de textos para leitura e compreensão, tanto de contos, quanto de HQ. Houve uma progressão sistematizada do ensino do gênero com base na modelização dos gêneros em estudo. As aulas foram desenvolvidas de modo indutivo, os alunos participaram de todo o processo de construção do conhecimento por meio de pesquisas e produções coletivas.

Ainda, em termos de ensino, quanto aos aspectos técnicos, a maior dificuldade foi desenvolver as atividades propostas por meio do uso do computador, visto que, a escola não disponibilizava desses recursos. Conseguimos desenvolvê-las com a colaboração dos pais e dos alunos que disponibilizaram seus equipamentos para esse fim. Esse entrave foi vivenciado nas duas experiências. Diante dessas constatações e, em virtude das atuais possibilidades de comunicação, o professor precisa repensar o seu processo de ensino, bem como, a escola buscar atualizar-se quanto a esses recursos tecnológicos para que o professor desenvolva práticas inovadoras.

Analisemos agora, de modo mais específico, em termos de ensino algumas atividades desenvolvidas. Alguns aspectos que foram negligenciados nas atividades da experiência piloto I, foram desenvolvidos nesta, conforme quadro abaixo.

QUADRO 61: esquema para análise da experiência piloto II

| Módulo I | | Objetivo | Textos | | Atividades | Capacidades discursivas | | | | Variáveis | | | |
|----------|--------------------------|---|--------|--------|---|-------------------------|---|--------|---|-----------------------|---------------------------------|------------------|--|
| Nº | Título | | Nº | Título | | A | D | L D | S | C A M P O | R E L A Ç A O | M O D O | |
| | Apresentação da situação | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a situação de comunicação; ✓ Apresentar a proposta de trabalho com a sequência didática; ✓ Planejar a primeira produção da HQ; ✓ Definir os passos seguintes da proposta; | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da proposta da SD desenvolvida a partir dos dois gêneros (conto e HQ); ✓ Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros abordados; ✓ Apresentação da situação de interação da retextualização do conto para HQ; ✓ Organização dos alunos em grupo para planejamento da produção do texto; | X | X | | X | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|---|----------------------|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 02 | Produção inicial | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retextualizar o conto lido para HQ com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero; ✓ Usar recursos tecnológicos para produção textual; ✓ Socializar a HQ relatando os procedimentos usados | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção da primeira versão da HQ; ✓ Socialização da produção. | X | X | X | X | X | X | X | |
| 03 | Módulo - I Explorando o gênero conto | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os gêneros recorrentes na sociedade; ✓ Ler contos; ✓ Levantar as principais características do gênero. | 01 02 03 04 | <p>Contos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Felicidade clandestina” de Clarice Lispector ✓ “O primeiro beijo” de Clarice Lispector; ✓ “A carteira” de Machado de Assis; ✓ “Fazendo a barba” de Luiz Vilela; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de diversos gêneros para que os alunos percebam suas estruturas e funções; ✓ Realização de leituras dos contos; ✓ Identificação do contexto de cultura - quando o texto foi escrito, informações sobre o autor, ✓ Exploração do contexto de situação - participantes do texto, personagens, onde se passa? Quais os participantes desse texto? ✓ Identificação das principais características do gênero sob a ótica da ISD e da LSF (CA, CD, CLD, CS - campo – relação – modo). | | X | | | | | | |
| 04 | Módulo- II Explorando o gênero HQ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler HQ; Perceber as principais características do gênero. | 01 02 | <p>HQs:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Turma da Mônica em água é boa pra beber” de Maurício de Sousa”; ✓ “O menino Maluquinho contra a dengue” de Ziraldo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de leituras de HQs ✓ Identificação do contexto de cultura - quando o texto foi escrito, informações sobre o autor, ✓ Exploração do contexto de situação - participantes do texto, personagens, onde se passa? Quais os participantes desse texto? ✓ Identificação das principais características do gênero sob a ótica da ISD e da LSF (CA, CD, CLD, CS - campo – relação – modo) | X | | | X | | | | |
| 05 | Módulo - III Comparando as duas narrativas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber as semelhanças e diferenças das duas narrativas. | 01 02 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ conto e da HQ “Uns Braços” de Machado de Assis; ✓ HQ “Uns Braços” de Machado de Assis; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de leitura coletiva; ✓ Apropriação dos elementos da retextualização por meio da observação das semelhanças e diferenças entre as duas formas de narrar o mesmo conto; ✓ Apresentação dos modelos didáticos dos dois gêneros. | | X | X | X | X | X | X | X |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|----------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 06 | Produção final | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reescrever produção inicial; ✓ Socializar produção. | a | a | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização da produção final com base nos conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos. ✓ Socialização das produções finais; ✓ Impressão das HQs e organização de um evento para entrega oficial das produções na biblioteca da escola e publicação no blog da escola. | X | X | X | X | X | X | X |
|----|----------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

FONTE: quadro produzido pela professora pesquisadora

Nesta segunda experiência, a SD foi elaborada e implementada com respaldos nos teóricos que tratam sobre o ensino de gêneros nas perspectivas do ISD, da LSF e da retextualização. Houve vários avanços no processo do ensino de gênero, apesar dos inúmeros entraves. Ao contrário da primeira SD desenvolvida, antes de implementar a segunda SD, foram realizadas as modelizações dos dois gêneros (conto e HQ), a fim de que fornecessem objetivos potenciais para a ampliação do ensino. Desse modo, os MDs serviram para fazer uma seleção em função das capacidades dos alunos, bem como, para selecionar alguns elementos a serem ensinados, conforme orientação de Nascimento (2014).

Todas as atividades selecionadas contemplaram as capacidades de linguagem que se pretendiam desenvolver. Nesta, ficou nítida a situação de interação na qual o aluno deveria agir e direcionar sua produção. Um dos entraves destacado na 1ª SD, foi em relação aos aspectos tangentes a LSF, nesta, as atividades desenvolvidas contemplaram as variáveis: a) campo que serviram para os alunos perceberem as condições que o texto foi produzido; b) relação, os alunos compreenderem sobre as relações estabelecidas entre os interlocutores e c) a variável de modo, que trata das estratégias linguísticas na produção da linguagem. Os alunos compreenderam a relevância de estabelecer a linguagem conforme o meio em que os textos sejam veiculados.

Em termos de aprendizagem, a proficiência dos alunos, em relação aos dois gêneros estudados, foi bem mais ampla do que os alunos da primeira experiência. Estes conseguiram compreender, de modo sistematizado, os elementos que compõem esses gêneros, além de apreenderem como se estrutura a HQ.

Alguns dos entraves identificados foram praticamente os mesmos da primeira experiência, tais como: a dificuldade para o desenvolvimento da produção coletiva; a refacção do texto inicial para o final e; a dificuldade em utilizar os recursos disponíveis

nas mídias na produção da HQ. Com muito esforço e dedicação, todas essas dificuldades foram superadas. Dos sete grupos, seis conseguiram apresentar a produção final. Apenas um, não conseguiu apresentar em tempo hábil.

Assim, neste capítulo procuramos responder as perguntas norteadoras desta pesquisa. E concluímos que, o ensino de Língua Portuguesa, por meio da abordagem de ensino de gêneros textuais/discursivos, amalgamados e guiados pelo viés da retextualização e utilizando os princípios da multimodalidade, contribuem para os letramentos dos alunos envolvidos num contexto social em que as imagens e os textos multimodais estão em todas as esferas sociais.

Por fim, diante das constatações no decorrer desta pesquisa, podemos reafirmar a relevância da produção de HQs utilizando os recursos da retextualização, haja vista que os alunos apreendem os elementos dos dois gêneros em apenas uma SD. E podem utilizar esses conhecimentos em outras produções que solicitem a utilização das diversas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos investigar, a partir da ação-reflexão-ação, os avanços e os entraves no ensino e na aprendizagem da retextualização do conto para a HQ, em aulas de Língua Portuguesa, considerando princípios de ensino baseados em gêneros discursivos/textuais, haja vista que pesquisadores da área da Linguística, especificamente, da Linguística Aplicada e os documentos norteadores da educação básica nacional há mais de três décadas orientam o ensino nessa perspectiva.

O desenvolvimento desse objetivo se justificou porque na prática real em sala de aula, ainda há uma certa distância entre o ensino de leitura e escrita e o que promulgam os teóricos, os PCN (1998), a LDB (2006) e outros documentos norteadores do ensino. Isso denota que o professor necessita se apropriar de alguns conhecimentos teóricos e metodológicos e investir em práticas de ensino que possam minimizar problemas de letramento no ensino público. Neste trabalho, tratamos do ensino de gênero conforme propõem pesquisadores do ISD (BRONCKART, 2012; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, CRISTOVÃO, 2015, outros) e da LSF (HALLIDAY, 1994; VIAN JR, 2015; GOUVEIA, 2009; FUZER & CABRAL, 2010 dentre outros), por compreendermos que é possível a associação dessas duas abordagens, pois conforme afirma Muniz da Silva (2014), embora a pedagogia baseada no ensino de gênero auxilie os estudantes a adquirirem e aperfeiçoarem o conhecimento dos gêneros, “é interessante combiná-las com outras metodologias de ensino explícito, como parte de uma abordagem holística na instrução para a produção escrita” (MUNIZ DA SILVA, 2014, p. 256).

Nesta pesquisa evidenciamos o que outros pesquisadores já comprovaram (BRONCKART, 2012; DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2015, outros) que ensinar os gêneros textuais por meio da SD é uma possibilidade viável e interessante, tanto para o aluno, quanto para o professor, pois possibilita sistematizar o ensino de gênero de modo espiral, ou seja, o ensino do conteúdo previsto parte do que o aluno já conhece e, gradualmente, associando a novos conhecimentos, de modo que ao final dos módulos desenvolvidos na SD os alunos tenham proficiência no gênero ensinado.

Desse modo, a fim de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio do ensino de gênero, desenvolvemos e elaboramos duas SD, denominadas “Experiência Piloto I” e “Experiência Piloto II”, as quais foram implementadas em duas turmas, respectivamente 8º ano e 9º ano, de uma escola pública de Ensino Fundamental, situada

no sudeste do Pará, município de Rondon do Pará. Em outras palavras, elaboramos e implementamos uma SD específica para cada experiência, sendo a primeira com base nos conhecimentos empíricos da professora pesquisadora, a segunda, subsidiadas por alguns princípios e concepções defendidas por teóricos que tratam dessa temática.

No desenvolvimento dessas atividades didáticas compreendemos a relevância do ensino de gênero por meio da retextualização. Foi uma oportunidade singular para apresentar aos alunos a possibilidade que há em modificar ou recriar um gênero. Como alerta Dell’Isola (2007) é preciso ter cuidado para não categorizar os gêneros partindo de um posicionamento normativo, regulador “em que os textos são simplesmente rotulados e, daí para frente, ensinam-se formas engessadas como se houvesse uma configuração rígida para cada gênero textual” (DELL’ISOLA, 2007). O ensino do gênero, realizado sob o viés da retextualização, possibilitou aos alunos, não apenas a proficiência dos gêneros estudados (conto e HQ), mas também ampliou suas condições de letrados digitais e multimodais, uma vez que para produzir o gênero HQ os alunos além de dominar o gênero inicial, o conto, precisaram associar conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias digitais para a produção de textos que associaram linguagem verbal e não-verbal.

As experiências desenvolvidas mostraram que é possível e viável o ensino de Língua Portuguesa na abordagem do ensino de gênero, contudo, faz-se necessário que o professor tenha amplo conhecimento sobre a abordagem adotada para que assim possa definir as atividades sem incorrer no risco de repetir velhas ações que fortalecem o ensino de gênero no seu aspecto da forma e não na sua funcionalidade ou trabalhe de forma equivocada a proposta que se pretende. Como foi notificado nesta pesquisa, na primeira SD elaborada e desenvolvida a professora pesquisadora objetivou trabalhar com textos multimodais à luz das abordagens do ISD e da LSF, contudo, na prática, enfatizou apenas atividades que contemplavam as capacidades de linguagens propostas pela abordagem do ISD. Não desenvolveu atividades que contemplassem a perspectiva de ensino de gênero promulgados pelos estudiosos da LSF. Tal dificuldade em termos de ensino fortalece a ideia de que o professor precisa ter domínio da abordagem de gênero que se pretende desenvolver com os alunos.

A aplicação de duas experiências nos levaram a considerar a necessidade de o professor avaliar e refletir a sua prática a fim de aprimorá-la. Diante das dificuldades apresentadas na primeira experiência, tais como: não planejar atividades associadas à abordagem de ensino de gênero pretendida; falta de conhecimento teórico apropriado

para uma prática significativa ao aluno; falta de clareza do objetivo que se pretendia alcançar por meio do ensino de gêneros dentre outros. Tais dificuldades nos despertaram para a necessidade de associar conhecimentos teóricos à prática do professor no sentido de desenvolver um ensino mais coerente e relevante ao aluno.

Ressaltamos que foi um grande desafio desenvolver uma SD com atividades que contemplassem as duas abordagens de ensino de gênero (ISD e LSF), contudo, no final da aplicação de todas as atividades podemos inferir que foi bastante produtiva. Alcançamos com sucesso o objetivo previsto, embora os diversos percalços, não só em relação ao processo de ensino/aprendizagem, mas no que diz respeito também aos recursos tecnológicos, visto que, a escola não disponibilizava dos equipamentos necessários para realização das atividades propostas.

Concluimos que as atividades de retextualização propostas, a partir da visão de ensino de gênero discursivo/textual, sob a ótica do ISD e da LSF, contribuíram no letramento dos alunos envolvidos na pesquisa. Por isso, consideramos uma experiência significativa para o ensino de gênero que pode ser adaptada por professores de língua materna e desenvolvida em outras séries.

Ao término deste estudo, temos consciência de que realizamos uma pesquisa sob um ângulo apenas, outros estudos poderão ser realizados a partir desta. Entendemos que há a possibilidade de navegarmos por outros vieses e assim ampliar a possibilidade de ensino de Língua Portuguesa por meio do ensino de gênero textual. As experiências, as dificuldades e superações aqui relatadas, bem como, o desafio de pesquisar uma temática um tanto complexa poderão servir de norte para outros pesquisadores que enveredam pela mesma perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estética no ensino da língua**. Trad. Posfácio e notas de Sheila Grilo e Eketerina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudimila Gofotichvílli. São Paulo: 2013.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática**. In. NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **GÊNEROS TEXTUAIS Dá didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BAWARSHI, Anis. REIFF, Mary. **Gênero história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. Editora Parábola. 1ª ed. São Paulo: 2013.
- BAZERMAN. Charles. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. DIONÍSIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL. Judith Chambliss (ORGs). Editora Cortez. 4ª edição. São Paulo: 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.39-49.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. /Língua Portuguesa. Brasília: 1997/1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagens, texto e discurso por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CARVALHO. F. **Linguística Sistêmico-Funcional e Semiótica Visual: Contribuições da Abordagem Multimodal para a Análise dos Significados (Re) Produzidos pelo Design da Imprensa Escrita e Eletrônica**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro** do leitor ao navegador. Tradução de MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. Editora UNESP. São Paulo: 1998.
- CRISTOVÃO. Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais no ensino-prendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício. **Uma disciplina emergente: a didática das línguas**. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **GÊNEROS TEXTUAIS** Dá didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 21-50.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Tradução e organização ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR 181-191p. Disponível em: <<http://www.educaremrevista.ufpr/arquivos16/irineuengel.pdf>> Acesso em: 08 de jan. 2015.

FUZER, Cristiane, CABRAL, Sara Regina Scotta (Orgs) **Introdução à Gramática Sistemico-Funcional Em Língua Portuguesa**. Santa Maria: RS: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 20011.

GOUVEIA, Carlos A. M. **Texto e Gramática: Uma Introdução a Linguística Sistemico Funcional**. Matraga, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan/jun 2009. Disponível em<<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga241arq/matraga01.pdf>> Acesso em 05 de jan. 2015.

GONÇALVES, Adair Vieira, FERRAS, Mariolinda Rosa Romera Ferraz. **Ferramentas Didáticas e Ensino: da Teoria à Prática de Sala de Aula**. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **GÊNEROS TEXTUAIS** Dá didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P. 209-229.

KLEIMAN, Angela B. **Linguagem e Letramento em Foco - Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/UNICAMP. 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/Alfaletas/biblioteca_professor/arquivo_s/5710.pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2013.

HALLIDAY, M. A.K. **An introduction to functional grammar**. 2th. Ed. London: Arnold, 1994.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading imagens: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2. ed. 2006 [1996].

LORENZI, Gislane Cristina Correr. PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley. **Blog nos Anos Iniciais do Fundamental I**. In ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs) MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 35-54p.

MANCINI, Renata e ALT, João. **Quadrinhos: do papel à Internet**. In Linguagens na Cibercultura. TEIXEIRA, Lúcia & CARMO JR, José Roberto, (Orgs). São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora. 2014. 91-109p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. In **Línguas: instrumentos linguísticos**, Campinas - SP: Pontes, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 10ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARTIN, James Robert. **Grammar meets Genre – Reflections on the ‘Sydney School’**. Arts, Sydney University Arts Association, n.22, p. 47-95, 2000.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um Gênero Quadro a Quadro: a História em Quadrinhos** In DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.209-223.

MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. **A linguística Sistêmico-funcional no Brasil: interfaces, agendas e desafios**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lg14_artigo_8.pdf> Acesso em: 24 de abr. 2016.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. DELTA vol.24 no.2 São Paulo 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200007>. Acesso em: 18 de abr. 2015.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. **Ciclo de Aprendizagem Baseado em Gêneros**. LING. – Est. e Pesq., Catalão-GO, vol. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/lep/article/viewFile/41251/21092>>. Acesso em: 02 de jul. 2016.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. **Leitura e Produção de Gêneros Textuais na Escola**, In. SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de (Orgs). PESQUISAS EM LINGUA(GEM) E DEMANDAS DO ENSINO BÁSICO. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental. 2007. 266f. (Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília: 2007.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **GÊNEROS TEXTUAIS** *Dá didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; et al. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. In **Linguagens & Ensino**. Pelotas, v.14, n2, p.529-552, jul/dez.2011.

Disponível em: < <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>. Acesso em: 24 de abr. 2016.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. .

PIETRO, Jean-François de; SCHNEUWLY, Bernard. **O Modelo Didático do Gênero: um Conceito da Engenharia Didática** In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). GÊNEROS TEXTUAIS Dá didática das línguas aos objetos de ensino. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo Bakhtin e multiletramentos**. In: Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs. Roxane Rojo (org). São Paulo: Editora Parábola, 2013. p.13-36.

SIGNORI, Inês. **Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua**. In **Ensino de Língua das reformas, das inquietações e dos desafios/** Inês Signorini. Raquel Salek Fiad (organizadoras). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA. Alessandra Augusta Pereira da; LOURENÇO. Daiara da Silva. **Sequência Didática: Possíveis Contribuições e Desafios Para a Formação de Professores de Língua Estrangeiras Modernas** In BARROS. Eliana Merlin Deganuti de; RIOS-REGISTRO. Eliane Segati (Orgs). EXPERIÊNCIAS COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Campinas- SP: Pontes Editores, 2014. p. 181-201.

SILVESTRE, Carminda. **Contribuições para uma literácia**. In VIEIRA, Josênia; SILVESTRE. Carminda. (Orgs) Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional Análises De Discurso Crítica Semiótica Social. Brasília-DF, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5ªed; São Paulo- SP: Cortez Editora. 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em 05 de jan. 2015.

VALENTE, José Armando. **As tecnologias digitais e os diferentes letramentos.** In Pátio revista pedagógica. Nº 44. Ano XI. Novembro 2007/janeiro de 2008. FNDE.

VIAN JR, Orlando. **O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. Linguagem & ensino.** Pelotas, v. 12, n.1, p. 13-32, jan./jun.2009. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/88/60>. Acesso em 10 de jan. 2015.

VIAN JR, Orlando. **Ensino de Inglês Instrumental Para Negócios, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Teoria De Gênero/Registro** * Teaching English for Specific Business Purposes, SystemicFunctional Linguistics and the Register/Genre Theory. the ESP, São Paulo, vol. 24, nº 1 1-16 O. Disponível em: <<http://revista.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9411/6981>> Acesso em: 24 de abr. de 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (ORGs). **Quadrinhos na Escola.** São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, Josênia. **A multimodalidade nos eventos de letramento.** In.VIEIRA, Josênia; SILVESTRE. Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional Análises De Discurso Crítica Semiótica Social.** Brasília-DF, 2015.

VIEIRA, Josênia; SILVESTRE. Carminda (Orgs). **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional Análises De Discurso Crítica Semiótica Social.** Brasília-DF, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXOS 1

Texto 1

Trabalhadores do Brasil

Wander Piroli

Como uma ilha entre as pessoas que se comprimiam no abrigo de bonde, o homem mantinha-se concentrado no seu serviço. Era especialista em colorir retrato e fazia caricatura em cinco minutos. No momento ele retocava uma foto de Getúlio Vargas, que mostrava um dos melhores sorrisos do presidente morto. O homem estava sentado num tamborete rústico, com os joelhos cruzados e a cabeça baixa. À sua direita havia uma mesinha de desarmar, entulhada de lápis de vários tipos e cores, folhas de papel em branco, borrachas, tesoura e um pouco de estopa. Havia ainda uma tabuleta em cima da pequena mesa, apoiando-se na pilastra onde estavam expostos seus trabalhos: fotografias coloridas de grandes personalidades e caricaturas também de grandes personalidades.

Nem sequer a chegada do bonde fez o homem levantar a cabeça. Trabalhava variando de lápis calmamente, como se não tivesse nenhuma pressa ou mesmo não desejasse terminar o serviço. Getúlio na foto continuava sorrindo para o homem com um de seus melhores sorrisos.

Uma mulher esturrada, de alpargata e vestido muito largo, aproximou-se e parou à sua frente. O homem levantou a cabeça:

- Você, Maria.

Ela moveu o rosto com dificuldade e fez o possível para sorrir, fixando atenta e profundamente a cara do homem.

- Aconteceu alguma coisa?

- Não – murmurou a mulher.

O homem pôs a fotografia e o lápis na mesa e esperou que a mulher falasse. Olhavam-se como duas pessoas de intensa convivência.

- Não houve mesmo nada? – tornou o homem.

- Claro que não, Zé. Eu vim à toa.

- E os meninos?

- Mamãe está com eles.

- Como é que você arranjou para chegar até aqui?

- Uai, eu vim.

- A pé? Você não devia ter vindo, Maria. Estou achando que houve alguma coisa.

- Não teve nada, não. Mamãe chegou lá em casa e então eu aproveitei para dar um pulo até aqui.

- Ah – o homem sorriu. E uma onda de carinho, quase imperceptível, assomou-lhe o rosto lento e sofrido.

- Fez alguma coisa hoje, Zé?

- Fiz um – respondeu levantando-se. – Senta aqui. Você deve estar cansada.

A mulher sentou no tamborete, desajeitada.

- Você não devia ter vindo, Maria – disse o homem.

- Eu sei, mas me deu vontade. Mamãe ficou lá com os meninos.

- Mas ela não estava doente?

- Você sabe como mamãe é.

- E o Tonhinho?

- Está lá.

- O carneirão saiu?

A mulher fez sim com a cabeça e em seguida olhou para o abrigo, onde havia pequenas lojas de frutas, café, pastelaria.

- Espera um pouquinho aí – disse o homem, e caminhou na direção de uma das lojas.

A mulher permaneceu sentada no tamborete, observou por um momento o vendedor de agulhas, que continuava gritando, depois deteve a vista na foto de Getúlio Vargas sorrindo para os trabalhadores do Brasil. O homem reapareceu com um saquinho manchado de gordura.

- Esses pastéis.

- Oh, Zé, para que você fez isso?
- Vamos, come um.
- Você não devia ter comprado.
- Vamos.

A mulher retirou um pastelzinho do saco e começou a comer-lo com muito prazer.

- Come o outro, Zé.
- Já comi uns dois hoje. Esse outro também é seu.
- Então eu vou levar ele pros meninos.
- É pior, Maria.

O homem ficou de pé, ao lado da mulher, observando-a comer o segundo pastel. A mulher acabou de comer, limpou a boca na manga do vestido e fez menção de levantar-se:

- Fica aqui, Zé. Pode aparecer alguém.
- Não, eu passei a manhã toda assentado.

A mulher sentada e o homem em pé conservaram-se silenciosos durante um breve e ao mesmo tempo longo momento, ora olhando um para o outro, ora cada um olhando as pessoas agora espalhadas no abrigo ou não olhando coisa nenhuma. A mulher se ergueu:

- Acho que eu vou andando.
- Já vai?
- Mamãe não aguenta eles, você sabe.
- Ah, é mesmo. Você não devia ter vindo.

O homem tirou uma nota de dentro do bolso do paletó e estendeu-a para a mulher.

- Volta de bonde.
- Não, Zé.
- É muito longe, criatura.
- Não.
- Ora, minha nega.
- A mulher pegou o dinheiro com a mão indecisa.
- Vou ver se levo.

O homem assentiu com a cabeça, abriu a boca mas não disse nada. A mulher desviou o rosto e piscou os olhos várias vezes.

- Não chega tarde não, viu, Zé.
- Chego não.
- Você vai fazer.
- Hoje eu sei que vai melhorar.
- Vai sim, Zé. Eu sei que vai. Eu sei.

A mulher se afastou rapidamente, sem voltar o rosto. O homem empinou-se um pouco para vê-la atravessar a rua. Depois sentou no tamborete e pegou um lápis e o retrato.

Durante muito tempo o homem permaneceu com a cabeça baixa, imóvel dentro de sua ilha, curvado sobre a foto que mostrava o presidente morto com aquele sorriso de seus melhores dias.

2006 <http://www.vermelho.org.br/noticia/15302>, extraído dia 14/08/15

TEXTO 2

Com certeza tenho amor

Marina Colasanti

Moça tão resguardada por seus pais não deveria ter ido à feira. Nem foi, embora muito o desejasse. Mas porque o desejava, convenceu a ama que a acompanhava a tomar uma rua em vez de outra pra ir à igreja, e a rua que tomaram passava tão perto da feira pareciam espelhar-se nas paredes claras.

E foi nessa rua, recortada como uma silhueta em suas roupas escuras, o rosto meio coberto por véu, que o mais jovem dos saltimbancos, atrasado a caminho da feira, a viu.

Era o mais jovem era o mais forte era o mais era o mais valente entre os onze irmãos. A partir daquele encontro, porém, uma fraqueza que não conhecia deslizou para dentro do seu peito. À noite suspirava como se doente.

- Que tens? – perguntaram-lhes os irmãos.

-Não sei – respondeu. E era verdade. Sabia apenas que a moça velada aparecia nos seus sonhos, e que parecia sonhar mesmo acordado porque mesmo acordado a tinha diante dos olhos.

Àquela rua a moça não voltou mais. Mas ele a procurou em todas as outras ruas da cidade até vê-la passar, esperou diante da igreja até vê-la entrar acompanhou-a ao longe até vê-la chegar em casa.

Agora sorria, cantava, embora de repente largasse a comida no prato porque nada mais lhe passava na garganta.

- Que tens? – perguntaram-lhe os irmãos.

- Acho, não sei... – respondeu ele abaixando a cabeça sobre seu rubor – creio ... que tenho amor.

Na sua casa, a moça também sorria e cantava, largava de repente a comida no prato e se punha a chorar.

Tenho... sim... com certeza tenho amor – respondeu à ama que lhe perguntou o que tinha.

Mas nem a ama se alegrou, nem se alegraram os dez irmãos. Pois como alegrar-se com um amor que não podia ser?

De fato, tanto riso, tanto choro acabaram chamando atenção do pai da moça que, vigilante e sem perguntar, trancou-a no quarto mais alto da sua alta casa. Não era com um saltimbanco que havia de casar a filha criada com tanto esmero.

Mas era com um saltimbanco que ela queria casar.

E o saltimbanco, ajudado por seus dez irmãos, começou a se preparar para chegar até ela.

Afinal uma noite, lua nenhuma que os denunciasse, encaminharam-se os onze para a casa da moça. Seus pés calçados de feltro calavam-se sobre as pedras.

O mais jovem era o mais forte, teria ele que sustentar os demais. Pernas abertas e firmes, cravou-se no chão bem debaixo da janela dela. O segundo irmão subiu para os seus ombros, estendeu a mão e o terceiro subiu. O quarto escalou os outros até subir nos ombros do terceiro, E um pó cima do outro, forma se construindo como uma torre. Até que o último chegou ao topo.

O último chegou ao topo, e o topo não chegou à altura da janela da moça. De cima a baixo os irmãos passaram-se a palavra. Os onze parecem ondejar por um instante. Então o mais jovem e mais forte saiu de debaixo dos pés do seu irmão deixando-o suspenso no ar, e tomando a mão que este lhe estendeu subiu rapidamente por ele, galgando seus irmãos um a um. No alto, a janela se abriu.

(Marina Colasanti. 23 histórias de um viajante. São Paulo: Global, 2005 p.51-55.)

http://helenaconectada.blogspot.com.br/2010/05/150êneros-9os-anos_9597.html . Extraído dia 14/09/15.

ANEXO 2

SENNINHA[®] *será:* NÃO É SAPU!

Becão & Bicão

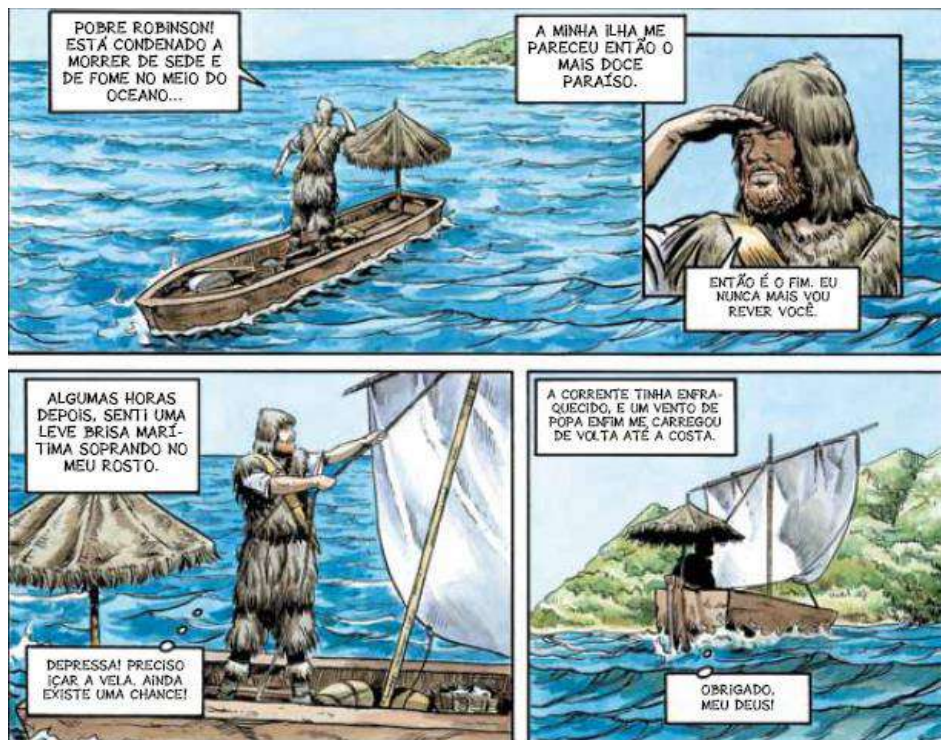


ANEXO 3



FONTE: INTERNET

ANEXO 4



FONTE:

INTERNET



FONTE: INTERNET

ANEXOS 5

Trabalhando o título



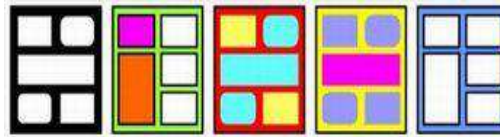
Legendas para representar a fala



O uso dos balões, da pontuação e da fonte apropriada



O quadro ou a vinheta



onomatopeias



FONTE: INTERNET

ANEXOS 6

Machado de Assis

UNS BRAÇOS

Inácio estremeceu, ouvindo os gritos do solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer, debaixo de uma trovoadade de nomes, malandro, cabeça de vento, estúpido, maluco.

- Onde anda que nunca ouve o que lhe digo? Hei de contar tudo a seu pai, para que lhe sacuda a preguiça do corpo com uma boa vara de marmelo, ou um pau; sim, ainda pode apanhar, não pense que não. Estúpido! maluco!

- Olhe que lá fora é isto mesmo que você vê aqui, continuou, voltando-se para D. Severina, senhora que vivia com ele maritalmente, há anos. Confunde-me os papéis todos, erra as casas, vai a um escrivão em vez de ir a outro, troca os advogados: é o diabo! É o tal sono pesado e contínuo. De manhã é o que se vê; primeiro que acorde é preciso quebrar-lhe os ossos... Deixe; amanhã hei de acordá-lo a pau de vassoura!

D. Severina tocou-lhe no pé, como pedindo que acabasse. Borges espeitorou ainda alguns impropérios, e ficou em paz com Deus e os homens.

Não digo que ficou em paz com os meninos, porque o nosso Inácio não era propriamente menino. Tinha quinze anos feitos e bem feitos. Cabeça inculta, mas bela, olhos de rapaz que sonha, que adivinha, que indaga, que quer saber e não acaba de saber nada. Tudo isso posto sobre um corpo não destituído de graça, ainda que mal vestido. O pai é barbeiro na Cidade Nova, e pô-lo de agente, escrevente, ou que quer que era, do solicitador Borges, com esperança de vê-lo no foro, porque lhe parecia que os procuradores de causas ganhavam muito. Passava-se isto na Rua da Lapa, em 1870.

Durante alguns minutos não se ouviu mais que o tinir dos talheres e o ruído da mastigação. Borges abarrotava-se de alface e vaca; interrompia-se para virgular a oração com um golpe de vinho e continuava logo calado.

Inácio ia comendo devagarinho, não ousando levantar os olhos do prato, nem para colocá-los onde eles estavam no momento em que o terrível Borges o descompôs. Verdade é que seria agora muito arriscado. Nunca ele pôs os olhos nos braços de D. Severina que se não esquecesse de si e de tudo.

Também a culpa era antes de D. Severina em trazê-los assim nus, constantemente. Usava mangas curtas em todos os vestidos de casa, meio palmo abaixo do ombro; dali em diante ficavam-lhe os braços à mostra. Na verdade, eram belos e cheios, em harmonia com a dona, que era antes grossa que fina, e não perdiam a cor nem a maciez por viverem ao ar; mas é justo explicar que ela os não trazia assim por faceira, senão porque já gastara todos os vestidos de mangas compridas. De pé, era muito vistosa; andando, tinha meneios engraçados; ele, entretanto, quase que só a via à mesa, onde, além dos braços, mal poderia mirar-lhe o busto. Não se pode dizer que era bonita; mas também não era feia. Nenhum adorno; o próprio penteado consta de mui pouco; alisou os cabelos, apanhou-os, atou-os e fixou-os no alto da cabeça com o pente de tartaruga que a mãe lhe deixou. Ao pescoço, um lenço escuro, nas orelhas, nada. Tudo isso com vinte e sete anos floridos e sólidos.

Acabaram de jantar. Borges, vindo o café, tirou quatro charutos da algibeira, comparou-os, apertou-os entre os dedos, escolheu um e guardou os restantes. Aceso o charuto, fincou os cotovelos na mesa e falou a D. Severina de trinta mil coisas que não interessavam nada ao nosso Inácio; mas enquanto falava, não o descompunha e ele podia devanear à larga.

Inácio demorou o café o mais que pôde. Entre um e outro gole alisava a toalha, arrancava dos dedos pedacinhos de pele imaginários ou passava os olhos pelos quadros da sala de jantar, que eram dois, um S. Pedro e um S. João, registros trazidos de festas encaixilhados em casa. Vá que disfarçasse com S. João, cuja cabeça moça alegre as imaginações católicas, mas com o austero S. Pedro era demais. A única defesa do moço Inácio é que ele não via nem um nem outro; passava os olhos por ali

como por nada. Via só os braços de D. Severina, - ou porque sorratamente olhasse para eles, ou porque andasse com eles impressos na memória.

- Homem, você não acaba mais? bradou de repente o solicitador.

Não havia remédio; Inácio bebeu a última gota, já fria, e retirou-se, como de costume, para o seu quarto, nos fundos da casa. Entrando, fez um gesto de zanga e desespero e foi depois encostar-se a uma das duas janelas que davam para o mar. Cinco minutos depois, a vista das águas próximas e das montanhas ao longe restituíam-lhe o sentimento confuso, vago, inquieto, que lhe doía e fazia bem, alguma coisa que deve sentir a planta, quando abotoa a primeira flor. Tinha vontade de ir embora e de ficar. Havia cinco semanas que ali morava, e a vida era sempre a mesma, sair de manhã com o Borges, andar por audiências e cartórios, correndo, levando papéis ao selo, ao distribuidor, aos escrevões, aos oficiais de justiça. Voltava à tarde, jantava e recolhia-se ao quarto, até a hora da ceia; ceava e ia dormir. Borges não lhe dava intimidade na família, que se compunha apenas de D. Severina, nem Inácio a via mais de três vezes por dia, durante as refeições. Cinco semanas de solidão, de trabalho sem gosto, longe da mãe e das irmãs; cinco semanas de silêncio, porque ele só falava uma ou outra vez na rua; em casa, nada.

- Deixe estar, - pensou ele um dia - fujo daqui e não volto mais.

Não foi; sentiu-se agarrado e acorrentado pelos braços de D. Severina. Nunca vira outros tão bonitos e tão frescos. A educação que tivera não lhe permitia encará-los logo abertamente, parece até que a princípio afastava os olhos, vexado. Encarou-os pouco a pouco, ao ver que eles não tinham outras mangas, e assim os foi descobrindo, mirando e amando. No fim de três semanas eram eles, moralmente falando, as suas tendas de repouso. Agüentava toda a trabalhadeira de fora toda a melancolia da solidão e do silêncio, toda a grosseria do patrão, pela única paga de ver, três vezes por dia, o famoso par de braços.

Naquele dia, enquanto a noite ia caindo e Inácio estirava-se na rede (não tinha ali outra cama), D. Severina, na sala da frente, recapitulava o episódio do jantar e, pela primeira vez, desconfiou alguma coisa. Rejeitou a idéia logo, uma criança! Mas há idéias que são da família das moscas teimosas: por mais que a gente as sacuda, elas tornam e pousam. Criança? Tinha quinze anos; e ela advertiu que entre o nariz e a boca do rapaz havia um princípio de rascunho de buço. Que admira que começasse a amar? E não era ela bonita? Esta outra idéia não foi rejeitada, antes afagada e beijada. E recordou então os modos dele, os esquecimentos, as distrações, e mais um incidente, e mais outro, tudo eram sintomas, e concluiu que sim.

- Que é que você tem? disse-lhe o solicitador, estirado no canapé, ao cabo de alguns minutos de pausa.

- Não tenho nada.

- Nada? Parece que cá em casa anda tudo dormindo! Deixem estar, que eu sei de um bom remédio para tirar o sono aos dorminhocos...

E foi por ali, no mesmo tom zangado, fuzilando ameaças, mas realmente incapaz de as cumprir, pois era antes grosseiro que mau. D. Severina interrompia-o que não, que era engano, não estava dormindo, estava pensando na comadre Fortunata. Não a visitavam desde o Natal; por que não iriam lá uma daquelas noites? Borges redargüia que andava cansado, trabalhava como um negro, não estava para visitas de parolá, e descompôs a comadre, descompôs o compadre, descompôs o afilhado, que não ia ao colégio, com dez anos! Ele, Borges, com dez anos, já sabia ler, escrever e contar, não muito bem, é certo, mas sabia. Dez anos! Havia de ter um bonito fim: - vadio, e o côvado e meio nas costas. A tarimba é que viria ensiná-lo.

D. Severina apaziguava-o com desculpas, a pobreza da comadre, o caiporismo do compadre, e fazia-lhe carinhos, a medo, que eles podiam irritá-lo mais. A noite caíra de todo; ela ouviu o *tlic* do lampião do gás da rua, que acabavam de acender, e viu o clarão dele nas janelas da casa fronteira. Borges, cansado do dia, pois era realmente um trabalhador de primeira ordem, foi fechando os olhos e pegando no sono, e deixou-a só na sala, às escuras, consigo e com a descoberta que acaba de fazer.

Tudo parecia dizer à dama que era verdade; mas essa verdade, desfeita a impressão do assombro, trouxe-lhe uma complicação moral que ela só conheceu pelos efeitos, não achando meio de discernir o que era. Não podia entender-se nem equilibrar-se, chegou a pensar em dizer tudo ao solicitador, e ele que mandasse embora o fedelho. Mas que era tudo? Aqui estacou: realmente, não havia mais que

suposição, coincidência e possivelmente ilusão. Não, não, ilusão não era. E logo recolhia os indícios vagos, as atitudes do mocinho, o acanhamento, as distrações, para rejeitar a idéia de estar enganada. Daí a pouco, (capciosa natureza!) refletindo que seria mau acusá-lo sem fundamento, admitiu que se iludisse, para o único fim de observá-lo melhor e averiguar bem a realidade das coisas.

Já nessa noite, D. Severina mirava por baixo dos olhos os gestos de Inácio; não chegou a achar nada, porque o tempo do chá era curto e o rapazinho não tirou os olhos da xícara. No dia seguinte pôde observar melhor, e nos outros otimamente. Percebeu que sim, que era amada e temida, amor adolescente e virgem, retido pelos liames sociais e por um sentimento de inferioridade que o impedia de reconhecer-se a si mesmo. D. Severina compreendeu que não havia recear nenhum desacato, e concluiu que o melhor era não dizer nada ao solicitador; poupava-lhe um desgosto, e outro à pobre criança. Já se persuadia bem que ele era criança, e assentou de o tratar tão secamente como até ali, ou ainda mais. E assim fez; Inácio começou a sentir que ela fugia com os olhos, ou falava áspero, quase tanto como o próprio Borges. De outras vezes, é verdade que o tom da voz saía brando e até meigo, muito meigo; assim como o olhar geralmente esquivo, tanto errava por outras partes, que, para descansar, vinha pousar na cabeça dele; mas tudo isso era curto.

- Vou-me embora, repetia ele na rua como nos primeiros dias.

Chegava a casa e não se ia embora. Os braços de D. Severina fechavam-lhe um parêntesis no meio do longo e fastidioso período da vida que levava, e essa oração intercalada trazia uma idéia original e profunda, inventada pelo céu unicamente para ele. Deixava-se estar e ia andando. Afinal, porém, teve de sair, e para nunca mais; eis aqui como e porquê.

D. Severina tratava-o desde alguns dias com benignidade. A rudeza da voz parecia acabada, e havia mais do que brandura, havia desvelo e carinho. Um dia recomendava-lhe que não apanhasse ar, outro que não bebesse água fria depois do café quente, conselhos, lembranças, cuidados de amiga e mãe, que lhe lançaram na alma ainda maior inquietação e confusão. Inácio chegou ao extremo de confiança de rir um dia à mesa, coisa que jamais fizera; e o solicitador não o tratou mal dessa vez, porque era ele que contava um caso engraçado, e ninguém pune a outro pelo aplauso que recebe. Foi então que D. Severina viu que a boca do mocinho, graciosa estando calada, não o era menos quando ria.

A agitação de Inácio ia crescendo, sem que ele pudesse acalmar-se nem entender-se. Não estava bem em parte nenhuma. Acordava de noite, pensando em D. Severina. Na rua, trocava de esquinas, errava as portas, muito mais que dantes, e não via mulher, ao longe ou ao perto, que lhe não trouxesse à memória. Ao entrar no corredor da casa, voltando do trabalho, sentia sempre algum alvoroço, às vezes grande, quando dava com ela no topo da escada, olhando através das grades de pau da cancela, como tendo acudido a ver quem era.

Um domingo, - nunca ele esqueceu esse domingo, - estava só no quarto, à janela, virado para o mar, que lhe falava a mesma linguagem obscura e nova de D. Severina. Divertia-se em olhar para as gaivotas, que faziam grandes giros no ar, ou pairavam em cima d'água, ou avoaçavam somente. O dia estava lindíssimo. Não era só um domingo cristão; era um imenso domingo universal.

Inácio passava-os todos ali no quarto ou à janela, ou relendo um dos três folhetos que trouxera consigo, contos de outros tempos, comprados a tostão, debaixo do passadiço do Largo do Paço. Eram duas horas da tarde. Estava cansado, dormira mal a noite, depois de haver andado muito na véspera; estirou-se na rede, pegou em um dos folhetos, a *Princesa Magalona*, e começou a ler. Nunca pôde entender por que é que todas as heroínas dessas velhas histórias tinham a mesma cara e talhe de D. Severina, mas a verdade é que os tinham. Ao cabo de meia hora, deixou cair o folheto e pôs os olhos na parede, donde, cinco minutos depois, viu sair a dama dos seus cuidados. O natural era que se espantasse; mas não se espantou. Embora com as pálpebras cerradas viu-a desprender-se de todo, parar, sorrir e andar para a rede. Era ela mesma, eram os seus mesmos braços.

É certo, porém, que D. Severina, tanto não podia sair da parede, dado que houvesse ali porta ou rasgão, que estava justamente na sala da frente ouvindo os passos do solicitador que descia as escadas. Ouviu-o descer; foi à janela vê-lo sair e só se recolheu quando ele se perdeu ao longe, no caminho da Rua das Mangueiras.

Então entrou e foi sentar-se no canapé. Parecia fora do natural, inquieta, quase maluca; levantando-se, foi pegar na jarra que estava em cima do aparador e deixou-a no mesmo lugar; depois caminhou até à porta, deteve-se e voltou, ao que parece, sem plano. Sentou-se outra vez cinco ou dez minutos. De repente, lembrou-se que Inácio comera pouco ao almoço e tinha o ar abatido, e advertiu que podia estar doente; podia ser até que estivesse muito mal.

Saiu da sala, atravessou rasgadamente o corredor e foi até o quarto do mocinho, cuja porta achou escancarada. D. Severina parou, espiou, deu com ele na rede, dormindo, com o braço para fora e o folheto caído no chão. A cabeça inclinava-se um pouco do lado da porta, deixando ver os olhos fechados, os cabelos revoltos e um grande ar de riso e de beatitude.

D. Severina sentiu bater-lhe o coração com veemência e recuou. Sonhara de noite com ele; pode ser que ele estivesse sonhando com ela. Desde madrugada que a figura do mocinho andava-lhe diante dos olhos como uma tentação diabólica. Recuou ainda, depois voltou, olhou dois, três, cinco minutos, ou mais. Parece que o sono dava à adolescência de Inácio uma expressão mais acentuada, quase feminina, quase pueril. Uma criança! disse ela a si mesma, naquela língua sem palavras que todos trazemos conosco. E esta idéia abateu-lhe o alvoroço do sangue e dissipou-lhe em parte a turvação dos sentidos.

- Uma criança!

E mirou-o lentamente, fartou-se de vê-lo, com a cabeça inclinada, o braço caído; mas, ao mesmo tempo que o achava criança, achava-o bonito, muito mais bonito que acordado, e uma dessas idéias corrigia ou corrompia a outra. De repente estremeceu e recuou assustada: ouvira um ruído ao pé, na saleta do engomado; foi ver, era um gato que deitara uma tigela ao chão. Voltando devagarinho a espiá-lo, viu que dormia profundamente. Tinha o sono duro a criança! O rumor que a abalara tanto, não o fez sequer mudar de posição. E ela continuou a vê-lo dormir, - dormir e talvez sonhar.

Que não possamos ver os sonhos uns dos outros! D. Severina ter-se-ia visto a si mesma na imaginação do rapaz; ter-se-ia visto diante da rede, risonha e parada; depois inclinar-se, pegar-lhe nas mãos, levá-las ao peito, cruzando ali os braços, os famosos braços. Inácio, namorado deles, ainda assim ouvia as palavras dela, que eram lindas cálidas, principalmente novas, - ou, pelo menos, pertenciam a algum idioma que ele não conhecia, posto que o entendesse. Duas três e quatro vezes a figura esvaía-se, para tornar logo, vindo do mar ou de outra parte, entre gaivotas, ou atravessando o corredor com toda a graça robusta de que era capaz. E tornando, inclinava-se, pegava-lhe outra vez das mãos e cruzava ao peito os braços, até que inclinando-se, ainda mais, muito mais, abrochou os lábios e deixou-lhe um beijo na boca.

Aqui o sonho coincidiu com a realidade, e as mesmas bocas uniram-se na imaginação e fora dela. A diferença é que a visão não recuou, e a pessoa real tão depressa cumprira o gesto, como fugiu até à porta, vexada e medrosa. Dali passou à sala da frente, aturdida do que fizera, sem olhar fixamente para nada. Afiava o ouvido, ia até o fim do corredor, a ver se escutava algum rumor que lhe dissesse que ele acordara, e só depois de muito tempo é que o medo foi passando. Na verdade, a criança tinha o sono duro; nada lhe abria os olhos, nem os fracassos contíguos, nem os beijos de verdade. Mas, se o medo foi passando, o vexame ficou e cresceu. D. Severina não acabava de crer que fizesse aquilo; parece que embrulhara os seus desejos na idéia de que era uma criança namorada que ali estava sem consciência nem imputação; e, meia mãe, meia amiga, inclinara-se e beijara-o. Fosse como fosse, estava confusa, irritada, aborrecida mal consigo e mal com ele. O medo de que ele podia estar fingindo que dormia apontou-lhe na alma e deu-lhe um calafrio.

Mas a verdade é que dormiu ainda muito, e só acordou para jantar. Sentou-se à mesa lépido. Conquanto achasse D. Severina calada e severa e o solicitador tão ríspido como nos outros dias, nem a rispidez de um, nem a severidade da outra podiam dissipar-lhe a visão graciosa que ainda trazia consigo, ou amortecer-lhe a sensação do beijo. Não reparou que D. Severina tinha um xale que lhe cobria os braços; reparou depois, na segunda-feira, e na terça-feira, também, e até sábado, que foi o dia em que Borges mandou dizer ao pai que não podia ficar com ele; e não o fez zangado, porque o tratou relativamente bem e ainda lhe disse à saída:

- Quando precisar de mim para alguma coisa, procure-me.

- Sim, senhor. A Sra. D. Severina...

- Está lá para o quarto, com muita dor de cabeça. Venha amanhã ou depois despedir-se dela.

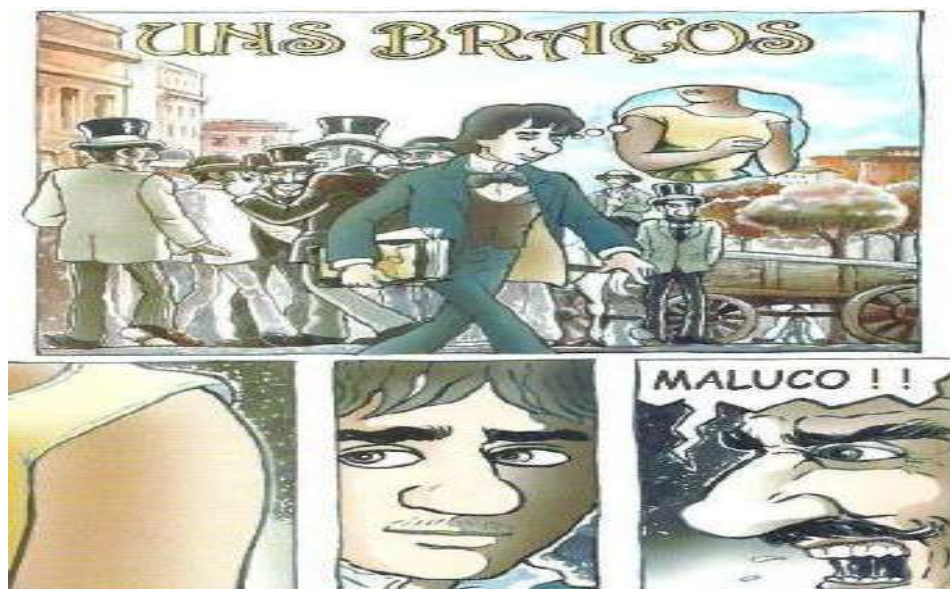
Inácio saiu sem entender nada. Não entendia a despedida, nem a completa mudança de D. Severina, em relação a ele, nem o xale, nem nada. Estava tão bem! falava-lhe com tanta amizade! Como é que, de repente... Tanto pensou que acabou supondo de sua parte algum olhar indiscreto, alguma distração que a ofendera, não era outra coisa; e daqui a cara fechada e o xale que cobria os braços tão bonitos... Não importa; levava consigo o sabor do sonho. E através dos anos, por meio de outros amores, mais efetivos e longos, nenhuma sensação achou nunca igual à daquele domingo, na Rua da Lapa, quando ele tinha quinze anos. Ele mesmo exclama às vezes, sem saber que se engana:

- E foi um sonho! um simples sonho!

Fonte: Contos Consagrados - Machado de Assis - Coleção Prestígio - Ediouro - s/d

<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/unsbracos.htm> extraído em 25.04.16

ANEXOS 7



FONTE: INTERNET

ANEXOS 8



FONTE: INTERNET

ANEXOS 9



FONTE: INTERNET

ANEXO 10



FONTE: INTERNET

ANEXO 11



FONTE: INTERNET

ANEXO 12



FONTE: INTERNET

APÊNDICES

| Etapas da SD- | OBJETIVOS | ATIVIDADES PROPOSTAS |
|--|--|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a proposta de trabalho com sequência didática; ✓ Definir os passos da proposta; ✓ Realizar a leitura de textos, observando a linguagem verbal e não verbal; ✓ Perceber as principais características do gênero HQ. | <p>1º momento – 02h/a</p> |
| | | <p>O professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ apresenta a proposta da SD e o gênero que pretende trabalhar; ✓ Define com os alunos o modo de divulgação da produção final, que poderá ser por meio do blog da escola ou impresso; ✓ Faz um levantamento os conhecimentos prévios dos alunos |
| | | <p>2º momento- 02h/a</p> |
| | | <p>Os alunos realizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e compreensão por meio de perguntas referentes a dois contos; ✓ Levantamento dos elementos essenciais do gênero. |
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PRODUÇÃO INICIAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explorar o texto lido numa abordagem multimodal – HQ com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero; ✓ Interagir com o colega a fim de socializar os conhecimentos sobre o gênero; ✓ Explorar os recursos tecnológicos para produção textual. ✓ Reescrever o texto lido numa abordagem multimodal – HQ com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero; ✓ Interagir com o colega a fim de socializar os conhecimentos sobre o gênero. | <p>3º momento- 02h/a</p> <p>Os alunos realizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leituras de textos em HQ; ✓ Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o gênero HQ; ✓ Identificação da estrutura das narrativas em HQ, por meio da leitura de diversos textos do mesmo gênero. |
| | | <p>4º momento – 02 aulas</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Síntese do conhecimento adquirido sobre o gênero; ✓ Divisão da turma em grupo, no máximo 10 componentes; ✓ Informação aos alunos, eles poderão usar imagens baixadas da internet, ou produzir as próprias imagens, ou eles poderão assumir características dos personagens, montar o espaço e fazer as próprias fotos, com o celular ou câmera digital; ✓ Organizam dos alunos nos grupos, para planejamento da elaboração do texto. |
| | | <p>5º momento – 02 aulas</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura do conto selecionado, recorte das principais cenas e reescrita das falas das personagens. |
| <p>6º momento – 02 aulas</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção das imagens, ou seleção de imagens da internet; | | |
| <p>7º momento – 02 aulas</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção das HQ. No laboratório de informática, ou em sala de aula. Caso decidam por utilizar o celular; | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar no trabalho dos colegas a função dos balões relacionados à (fala, pensamento, ideia, cochicho, grito etc); | | <p>8º momento – 02 aulas</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Correção das atividades. Um grupo realiza a correção do outro grupo, conforme a lista de constatação produzida anteriormente. |
| | | <p>9º momento – 02 aulas</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender a importância e a função do uso de onomatopéias na HQ, como recurso que transita entre a imagem e a oralidade; ✓ Avaliar a produção do grupo em termos de organização do texto, dentro da perspectiva da HQ. ✓ Perceber se os grupos conseguiram relacionar a linguagem verbal e não verbal. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conclusão da atividade anterior, após todos os grupos concluírem as referidas correções, os textos devem ser devolvidos aos seus respectivos grupos, que, reunidos novamente, analisaram a correção feita pelos colegas. O professor acompanha as correções, para também, perceber em quais aspectos os alunos já possuem certo domínio e, em quais precisam melhorar. |
| MODULO II Semelhanças e Diferenças entre os Gêneros | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer os gêneros charges e tirinhas; ✓ Identificar as principais diferenças entre HQ, tirinha e charge. | <p>10º momento – 02 aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre tirinhas e charges por meio de algumas perguntas; ✓ leitura de textos dos três gêneros: HQ, charge e tirinhas. |
| | | <p>11º momento – 02 aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização do resultado da pesquisa por parte dos alunos, ; ✓ Pesquisa das principais diferenças entre os gêneros, HQ, charge e tirinhas. Sob o direcionamento do professor, e, coletivamente listar as características, as semelhanças e diferenças de cada gênero e por fim, cria um conceito para cada um desses gêneros. |
| | | <p>12º momento – 02 aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação dos elementos linguísticos no texto; |
| Elementos Estruturais da | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber o sentido das orações de acordo com a localização da vírgula; ✓ Compreender a função da pontuação nos textos. | <p>13º momento – 02 aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa das regras convencionais de gramática sobre o uso da vírgula e, ao final listem algumas que possam contribuir com a escrita final da HQ final. |
| | | <p>16º momento – 02 aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conclusão da produção e socialização das HQs. É interessante que, depois de publicadas no blog da escola ou da turma, o professor proponha aos alunos a divulgação do blog por meio de WhatsApp, facebook e outras redes sociais para que os demais alunos e professores da escola tenham acesso a essas produções. |
| PRODUÇÃO FINAL DA HQ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Revitalizar a lista de constatação; ✓ Perceber o que aprendeu sobre o gênero HQ e o que ainda falta aprender; ✓ Revisar os conhecimentos adquiridos ao decorrer da sequência; ✓ Reescrever o texto inicial. | |

APÊNDICE 2. Roteiro para 1ª produção da HQ

Roteiro Trabalhadores do Brasil

1º Quadrinho

Cena: Homem sentado em um tamborete, fazendo seus retratos.

Tarja: Era um belo dia, e Zé estava concentrado em seu trabalho, até que Maria chega...

Falas: Zé: **OXE, VOCÊ AQUI?** (Balão de exclamação) Maria: Sim, deu vontade de vim aqui!

2º Quadrinho

Cena: Zé conversa com Maria.

Falas: Onde estão os meninos? Maria: Está com mamãe.

3º Quadrinho

Cena: O casal prossegue a conversa.

Falas: Zé: Nossa! Veio a pé? Maria: Sim, está tudo na boa!

4º Quadrinho

Cena: Zé e Maria continuam a conversar...

Falas: Maria: Esta tudo na paz, Zé! Zé: Que bom! Sua mãe melhorou?

5º Quadrinho

Cena: Focalizar nos rostos do casal.

Falas: Maria: Claro! Tonhinho também tá lá! Zé: Que ótimo Maria!

6º Quadrinho

Cena: Maria e Zé prosseguem a conversa.

Falas: Maria: Fez o quê hoje? Zé: Ah...Fiz um!

7º Quadrinho

Cena: Zé sai andando.

Falas: Zé: Espera aí Maria! Maria: Tá, Zé!

8º Quadrinho

Cena: Focalizando Zé andando (Inserir Sinais gráficos que representem movimento)

Tarja: Zé sai andando...

9º Quadrinho

Cena: Zé Volta e estende uma sacola de pastel para Maria.

Falas: Tome esses pastéis! Maria: **OXE!** Não precisava!

10º Quadrinho

Cena: Maria comendo o pastel.

Falas: Maria: Vou levar o outro! Zé: É pior

11º Quadrinho

Cena: Maria limpa a boca na manga do vestido.

Falas: Maria: Fica aqui! Zé: Nan... Fico muito sentando!

12º Quadrinho

Cena: Focalizando o rosto de Maria.

Falas: Maria: Acho que já vou andando! Zé: Já?

13º Quadrinho

Cena: Zé estende uma nota para Maria.

Falas: Zé: Tome, volte de bonde. Maria: Não precisa!

14º Quadrinho

Cena: Os dois se despedem.

Falas: Maria: Mas, tudo bem! Zé: Tchau minha nega!

15º Quadrinho

Cena: Despedida.

Falas: Maria: Tchau Zé, Não chega tarde! Zé: Tchau

16º Quadrinho

Cena: Focaliza o rosto de tristeza de Zé, pois sua amada sai andando. (Sinais Gráficos)

APÊNDICE 3. 1ª produção da HQ











FIM.

APÊNDICE 4. Lista de constatação

Título da história: Trabalhadores do Brasil

| NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS: | Sim | Não | Precisa melhorar |
|---|-----|-----|------------------|
| O título dialoga com o texto. | X | | |
| Combina o texto e desenho para atingir o sentido. | | | X |
| Os quadrinhos são bem encadeados na narrativa. | X | | |
| Uso do balão correspondente ao código escrito. | | | X |
| Localização dos balões – indica a ordem em que sucedem as falas (de cima para baixo, da direita para a esquerda). | | X | |
| Contorno dos balões – A forma como são criados representam a postura assumida pelos personagens. | X | | |
| Conseguiu reescrever a narrativa com predominância da ideia central do conto. | X | | |
| Usa adequadamente o discurso direto. | | | X |
| Usa onomatopeias- palavras, letras, sinais e desenhos que procuram reproduzir os sons, os ruídos, as ideias. | | X | |
| Os desenhos dão ideias de movimento por meio dos recursos gráficos utilizados. | | | X |
| Os verbos estão utilizados devidamente | X | | |
| Utiliza letra apropriada para expressar o som da voz- exemplo. | | | X |
| As imagens representam com clareza as características das personagens. | X | | |
| Usa palavras – expressões ou imagens para marcar o tempo. | | X | |
| Usa palavras –expressões ou imagens para marcar o lugar. | | X | |
| Os vocábulos utilizados estão adequados ao gênero HQ. | | | X |
| Utiliza a pontuação correspondente a situação, a fim de reforçar sentimentos ou para conferir maior expressividade à voz dos personagens. | | | X |
| Ficou clara a situação inicial da narrativa? | | X | |
| Está claro o conflito na narrativa? | | X | |
| A narrativa apresenta um desfecho? | X | | |

OBS: A ordem dos balões ficou confusa.

APÊNDICE 5. Produção Final da 1ª experiência

Trabalhadores do Brasil









Fim.

APÊNDICE 6



Porque ele não entende que nosso amor é impossível, só ajo dessa forma porque eu sei que se meu pai descobrir que estou namorando um rapaz da classe dele manda mata-lo. ¶

Ao anoitecer ele foi até sua janela com a última esperança de poder encontra-la e poder dizer o que sentia. ¶

O amor impossível! ¶

Por favor, vá embora e me esqueça! Nosso amor nunca irá realmente acontecer, esse amor é impossível! ¶

Fim

APÊNDICE 7

O BACANA

Na pequena cidade de Dueré, cinco meninos jovens costumavam a fingir que estavam brigando no meio da rua.

SOLTE ESSE CACETE E VENHA NO TAPA!!

Num solto não!

O bacana era o único "santo" que havia no meio deles e não brigava apenas observava




BACANA VAMOS BRIGAR! Pode fica com esse cacete





O Bacana foi no rio pescar traíras, só que ele esqueceu sua camisa e saiu para a cidade.



Então o bacana saiu pela rua oferecendo suas traíras a todos da cidade de Dueré

Olha as traíras! É barato! Quem quer?!!!

Eu quero, bacana!..



APÊNDICE 8. 2ª SD

| ETAPAS DA SD | OBJETIVOS | ATIVIDADES PROPOSTAS |
|---------------------------------------|--|--|
| Apresentação da situação | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a proposta de trabalho com a sequência didática; ✓ Apresentar a situação de comunicação; ✓ Planejar a primeira produção da HQ; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da proposta da SD desenvolvida a partir dos dois gêneros (conto e HQ); ✓ Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros abordados; ✓ Organização dos alunos em grupo para planejamento da produção do texto; |
| Produção inicial | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retextualizar o conto lido para HQ, com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero; ✓ Usar recursos tecnológicos para produção textual; ✓ Socializar a HQ relatando os procedimentos usados | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção da primeira versão da HQ; ✓ Socialização da produção. |
| MÓDULO I Explorando o gênero conto | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os gêneros recorrentes na sociedade; ✓ Ler contos; ✓ Levantar as principais características do gênero cont. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de diversos gêneros para que os alunos percebam suas estruturas e funções; ✓ Realização de leituras dos contos: Felicidade clandestina e O primeiro beijo de Clarice Lispector; A carteira de Machado de Assis; Fazendo a barba de Luiz Vilela; ✓ Identificação do contexto de cultura - quando o texto foi escrito, informações sobre o autor; ✓ Exploração do contexto de situação - participantes do texto, personagens, onde se passa? Quais os participantes desse texto? ✓ Identificação das principais características do gênero, sob a ótica da ISD e da LSF (CA, CD, CLD, CS - campo – relação – modo) |
| MÓDULO II Explorando o gênero HQ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler HQ; Perceber as principais características do gênero. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de leituras de HQs: Turma da Mônica de Maurício de Sousa; Todo Maluquinho de Ziraldo ✓ Identificação do contexto de cultura - quando o texto foi escrito, informações sobre o autor, ✓ Exploração do contexto de situação - participantes do texto, personagens, onde se passa? Quais os participantes desse texto? ✓ Identificação das principais características do gênero sob a ótica da ISD e da LSF (CA, CD, CLD, CS - campo – relação – modo) |

| | | |
|---|--|---|
| MÓDULO III Comparando as duas narrativas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber as semelhanças e diferenças entre as duas narrativas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização coletiva do conto e da HQ “Uns Braços” de Machado de Assis ✓ Apropriação dos elementos da retextualização por meio da observação das semelhanças e diferenças entre as duas formas de narrar o mesmo conto; ✓ Apresentação dos modelos didáticos dos dois gêneros. |
| Produção final | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reescrever a produção inicial; ✓ Socializar a produção. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização da produção final com base nos conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos. ✓ Socialização das produções finais; ✓ Impressão das HQs e organização de um evento para entrega oficial das produções na biblioteca da escola e publicação no blog da escola. |

FONTE: SD produzida pela professora pesquisadora

APÊNDICE 9. Questionário aplicado aos alunos

Atividade 1

Diagnóstico sobre os gêneros conto e HQ

E.M.E.F Adolfo Soares de Moraes

Data: ____ / ____ / 2016

Nome: _____

Você já conhece os gêneros conto e história em quadrinhos. Diante do que você já sabe, responda as perguntas abaixo:

1. Você gosta de ler? _____
2. O que você normalmente lê? _____
3. Por que você prefere esse tipo de leitura? _____
4. Já leu quantos contos ou livros esse ano? _____
5. Quanto livros você já leu desde que iniciou no ensino fundamental maior? Marque a opção que você se enquadra:
a. () nenhum b. () 1 a 5 c. () 6 a 10 d. () 10 a 20 e. () mais de 20
6. Gosta de ler contos? _____
7. Com que frequência você lê ou escuta contos? _____
8. Qual a importância do conto para você? _____

9. Você se identifica com algum conto? _____
Qual ou quais? _____

10. Você costuma ler contos impressos ou na tela? _____
11. Por que prefere esse modo de leitura? _____
12. Onde normalmente são publicados os contos? _____

13. Como são organizados os contos? _____

14. Como inicia e desenvolve um conto? _____
15. Você sabe qual a função social do conto, ou seja, para que serve o conto? _____

16. Quanto as HQs. Você lê com frequência? _____
17. Qual das duas leituras você gosta mais, conto ou HQ? _____
18. Por que a preferência por essa leitura? _____
19. Onde normalmente veicula as HQs? _____
20. Qual o público que mais gosta de ler esse tipo de narrativa? _____
21. Qual a função social da HQ, ou seja, por que as pessoas leem HQs? _____

22. Como se organiza uma HQ, ou melhor, que tipo de linguagem o narrador utiliza para contar a história? _____
23. O que diferencia um conto de uma HQ? _____

APÊNDICE 10. Produção Inicial da HQ

Cindy e a grande noitada!

"A Cinderela nunca pediu por um príncipe, ela só queria uma noite de folga e um belo vestido".

Kiera Cass

Roteiro: Emilly Kerthely de Assis Santos.

Figurino: Gabriela Barbosa

Edição de imagem: Emilly Kerthely de Assis Santos

Modelos: Vitória Nunes, Rodrigo Mendes, M^{te} Eduarda Gomes, Gabriela Barbosa

Direção: Emilly Kerthely e Gabriela Barbosa

Auxílio: Eviane Barbosa

Edição Geral: Emilly Kerthely

Serie 8^a B.

Professora: Ariadna Galvão







Na escola:





Depois da escola:



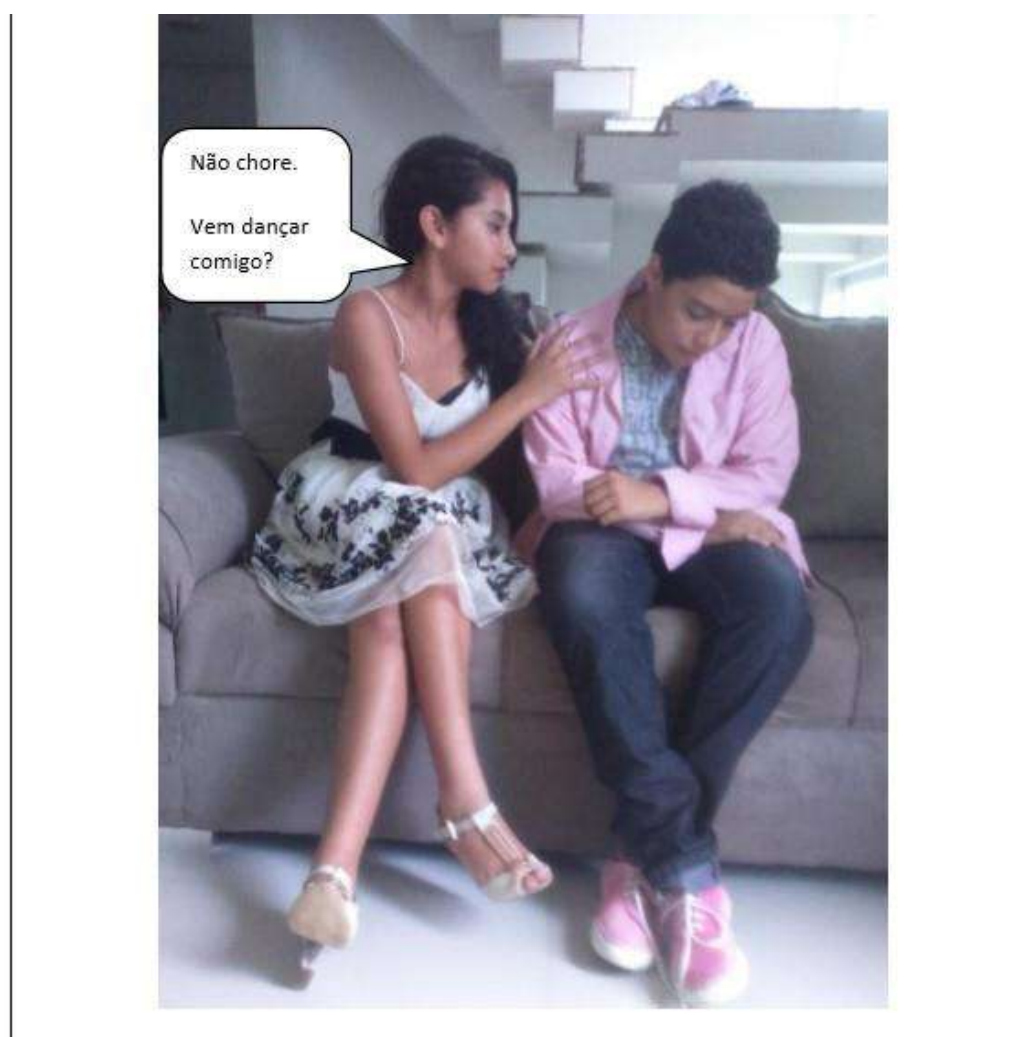


Na festa:















E assim se começou uma nova história de um novo feliz para sempre!

APÊNDICE 11. Versão final da HQ

O ESTRANHO





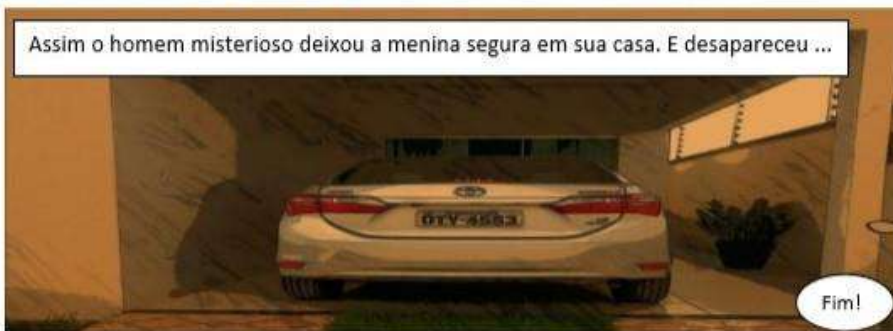
Ao sair de casa o pneu do carro fura. De repente, aparece um homem para ajuda – Ia.





Alguns minutos depois...





APÊNDICE 12. Versão final da HQ “Nova Cinderela”



Oi.

Olá,tudo bem?



Tudo, e você?

Tudo.

Você mora onde?



Em Rondon, e você?

Nossa, eu também.

Me dá esse celular!

NÃO.



Por que que você estava rindo? Quem é Pedro?

Um amigo!

SAI DAQUI, Você tá de castigo!!!





APÊNDICE 13. Versão final da HQ “A hilária história do dr. Fausto”







Alguns dias depois...



Fausto e Mefistofeles combinaram de se encontrar em seu escritório.





APÊNDICE 14. Versão fina da HQ “A Bela Adormecida acordou”

A Bela Adormecida Acordou



Nome: Lígia Ribeiro, Rany Sampaio, Murillo Mairon, Danielly Lima,

Fotografias: Sabrina Oliveira, Lara Oliveira.







APÊNDICE 15. Versão final da HQ “Chapeuzinho Vermelho”



Certo dia a mãe de chapeuzinho mandou ela ir levar doces para sua vó

Chapeuzinho, quero que você leve esse doces para sua vó

Sim senhora mamãe



Eu não quero que você fale com estranhos

Esta bem



Pela estrada a fora eu vou bem sozinha levar esses doces para vovózinha



Caminhando pelo bosque ela encontrou o lobo.



Enquanto chapeuzinho ia pelo caminho mais demorado, o lobo foi pelo mais rápido



Toc.toc.toc.toc



Quem è ?





O lobo entrou e deu um pulo devorando ela inteira, e vestiu as suas roupa, e ficou á espera de chapeuzinho vermelho.



Chapeuzinho chega a casa da vovózinha.





Um caçador que passava perto da casa ouviu o barulho e foi ver o que era



O lobo tentou fugir, mais o caçador capturou e o matou.



E eles viveram felizes para sempre.

