



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SILVANA MÉRCIA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA-PB
2018**

SILVANA MÉRCIA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado à Coordenação do curso do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: Diversidade Social e Práticas Docentes

Orientadora: Profa. Dr^a. **Rosângela Neres Araújo da Silva**

**GUARABIRA-PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

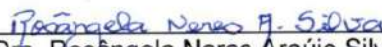
S586e Silva, Silvana Mércia da.
Estratégias de leitura do gênero histórias em quadrinhos no Ensino fundamental [manuscrito] / Silvana Mércia da Silva. - 2019.
90p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, Coordenação do Curso de Letras - CCHA."
1. Leitura. 2. Letramento. 3. Histórias em Quadrinhos. 4. Ensino. I. Título
21. ed. CDD 372.4

SILVANA MÉRCIA DA SILVA

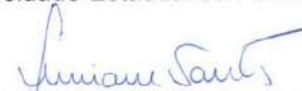
**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada em: 28/02/2019.


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Luciane Alves Santos (Avaliadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Dra. Maria Suely da Costa (Avaliadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Ao meu DEUS, por seu amor infinito e seu cuidado para comigo.

Aos meus pais, JOÃO E MÉRCIA (in memoriam), pelo amor incondicional e por ter me permitido trilhar os caminhos da educação escolar.

Ao meu esposo (amor) ROBERVAL MARINHO por seu amor, compreensão pelas ausências e pelo grande incentivo e ajuda.

Aos meus GRANDES AMORES (meus filhos), PIETRO, que embora tão pequeno, sente, mas aceita todas as minhas ausências durante este período e JOÃO NETO, grande incentivador de meus sonhos e colaborador em minhas tarefas acadêmicas.

Aos meus irmãos: Zé Neto, João Filho, Jorge João e cunhadas, incentivadores e colaboradores de meus sonhos.

A Rosângela Neres, minha orientadora, pela competência e por sua excelente orientação.

A todos os PROFESSORES que fazem o programa PROFLETRAS – Guarabira/PB, pelos momentos vivenciados de aprendizado e alegria.

A todos os companheiros desta jornada.

A Regilane Pontes Lacerda, que precocemente nos deixou e infelizmente não pôde completar esta jornada.

A minha comadre/gestora escolar (Escola JDM) e grande amiga, Maria Jete, pelo incentivo e pelas contribuições dadas a esta pesquisa.

Aos meus gestores (Escola Félix Araújo) Luciana Silva e Leonardo Faustino pela compreensão, incentivo, grande ajuda e parceria.

A minha vizinha e irmã do coração Vera Lúcia, que tão carinhosamente aguarda a minha chegada cuidando dos meus filhos.

Aos meus alunos que me têm como espelho e que são colaboradores dessa pesquisa.

A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

RESUMO

O processo de leitura de textos nem sempre foi visto com bons olhos pelos alunos, já os professores se avolumam de trabalho com turmas numerosas e não conseguem dar assistência em sua totalidade, e ao pedir a leitura de um texto seja de forma individual ou coletiva, nem sempre o pedido é visto de maneira positiva. O presente trabalho apresenta uma proposta de atividade, ancorada no letramento, não descartando o processo contínuo da alfabetização, através da leitura de textos, tomando como ponto de referência as Histórias em Quadrinhos. Justificamos a intervenção como uma forma de melhorarmos a prática de leitura na sala de aula, em uma turma de 6º ano, de uma escola da zona rural do município de Ingá-PB, objetivando o desenvolvimento da leitura de textos multimodais. Para tanto, fizemos uma pesquisa-ação, com viés bibliográfico, desenvolvendo uma proposta de intervenção e análise qualitativa dos dados, através das estratégias de leitura dos alunos. Nossa pesquisa encontra-se embasada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Soares (2004), Rojo (2012), e nos documentos de educação e letramento Pró-Letramento (2008), PCN-Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos (1997), dentre outros.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Histórias em Quadrinhos. Ensino.

ABSTRACT

The process of reading texts has not always been viewed with good eyes by the students, since the teachers increase of work with numerous groups and they can not give assistance in its totality, and when requesting the reading of a text be of individual or collective form, not always the application is seen in a positive way. The present work intends to present a proposal of an activity, anchored in literacy, not discarding the continuous process of literacy, through reading texts, taking as reference point the Comic Books. We justify this project as a way to improve the reading practice in the classroom in a 6th grade class of a school in the rural area of the city of Ingá-PB, aiming at students to take a practice of reading texts . To do so, we will do an action research, with bibliographic bias, developing a proposal of intervention and qualitative analysis of the data, through the reading of the students. Our research is based on the studies of Dolz and Schneuwly (2004), Soares (2004), Rojo (2012), and in the education and literacy documents Pró-Letramento (2008), PCN-Língua Portuguesa - 3rd and 4th cycles 1997), among others.

Keywords:Reading. Literature. Comics. Teaching.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	09
2.0 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Conceituando alfabetização e letramento	13
2.2 A importância da alfabetização e do letramento no processo de leitura e escrita	16
2.3 Os gêneros textuais	19
2.4 Os gêneros discursivos/textuais e a prática da sala de aula	21
2.5 As abordagens do estudo dos gêneros textuais	24
2.5.1 Abordagem sociodiscursiva.....	24
2.5.2 Perspectiva sócio-retórica.....	26
2.5.3 Perspectiva sócio-semiótica	27
3.0 O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	29
4.0 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS PARA UMA PRÁTICA COM O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	40
4.1 O Objeto da Pesquisa	44
4.2 Procedimentos Metodológicos e Proposta de Intervenção com o GêneroHistórias em Quadrinhos	52
4.3 Resultado das Estratégias.....	58
5.0 CONCLUSÕES FINAIS.....	62

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o ensino de língua portuguesa foi sofrendo modificações e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vêm marcar esse momento, atualmente esta mudança vem sendo observada com a apresentação da nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas brasileiras englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Mas, se observarmos as produções de nossos alunos, muita coisa não mudou e as atividades de leitura e escrita ainda são um grande problema na sala de aula, não que não seja algo contornável, mas com isso, os professores precisam de uma dedicação maior em estratégias de leitura para os nossos discentes. Os alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental sonhando com muitos professores que entram e saem de sala de aula, ao invés de apenas um único professor para todas as disciplinas (polivalente) como é até o 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, vemos apenas a continuidade do ensino de Língua Portuguesa seguindo o “modelo” dos anos iniciais, ou seja: o texto, a interpretação, o ensino de gramática e as produções textuais dos mais variados gêneros, a nossa proposta é se utilizar dos gêneros textuais, de forma dinâmica que estimule a leitura de vários gêneros.

E o problema continua ao longo dos anos, as reclamações em relação aos problemas de leitura e escrita dos alunos continuam nas conversas nas salas de professores. Pensando no assunto e diante da verdadeira realidade de escrita e de leitura de nossos alunos, os quais muitas vezes sentem dificuldade em entender o livro didático e se deparam com questões de interpretação também em outras disciplinas, pois o processo de aquisição de leitura vem sendo pautado, ao longo dos anos, unicamente na decodificação de textos, mas precisamos também ressaltar que muita coisa já mudou e que a evolução em sala de aula já é muito grande no que diz respeito às estratégias de leitura.

Assim, se tomarmos como base o Letramento como o ato de usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43), intencionamos utilizar a leitura e a escrita para ajudarmos os nossos alunos a aproveitarem essas estratégias em sala de aula e fora dela, uma vez que as

mesmas fazem parte de nosso cotidiano, nada mais justo que se melhore essas aulas com atividades diferenciadas e gêneros textuais que sejam do gosto dos alunos, aproveitando-os para trabalharmos primeiro a leitura.

Entendemos que assim estaremos contribuindo para o desenvolvimento do nosso aluno em várias instâncias, viajando pelo mundo da leitura e compreendendo o que está lendo e aproveitando essa leitura como um ser social que está adentrando em outra fase de sua vida escolar, na qual as disciplinas vistas na escola podem ser um benefício para sua vida futura, como diz Bazerman (2007):

O desenvolvimento da leitura está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros. Qualquer abordagem adequada da escrita perceberá esses fatores operando em todos os textos que escrevemos ou lemos. (BAZERMAN, 2007, p.110)

É com esse pensamento de ser social que buscamos caminhos para melhorarmos o ensino de linguagens. Nosso trabalho de intervenção buscará a leitura do texto multimodal, representado pelo gênero histórias em quadrinhos, com o objetivo de desenvolver estratégias que viabilizem a compreensão e interpretação das linguagens verbal e não verbal, bem como a produção de sentidos nesse gênero textual, visamos ainda estimular a leitura como uma forma de melhorar escrita.

Para tanto, desenvolveremos uma sequência didática, tomando como parâmetro as concepções de Dolz e Schneuwly (2004), cujo procedimento engloba um conjunto de atividades pedagógicas sistemáticas, com base no gênero textual/discursivo quadrinhos, envolvendo a sala de aula em atividades orais e escritas que estimulem a leitura e como consequência a escrita.

A sequência foi aplicada em uma turma do 6º ano, de uma escola da rede pública de ensino, situada na cidade de Ingá/PB. Esta escola conta com 178 alunos, nos turnos matutino e vespertino, sendo no matutino os anos iniciais, e no vespertino os anos finais, para esta turma de 6º ano propomos a leitura multimodal do gênero textual supracitado.

A seleção do gênero histórias em quadrinhos se deu por ele ser uma das práticas sociais de linguagem apreciada pelos alunos, bem como um gênero que concentra linguagens multimodais (a palavra e a imagem) e oferece uma ampla

quantidade de significações, com abertura para diversos vieses de análise e construção de sentidos.

Para o desenvolvimento do trabalho, embasamos-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos de Marcuschi (2008), Rojo (2013), Dolz & Schneuwly (2004), Soares (2004), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Dionísio (2010), Ramos (2016), dentre outros.

É oportuno que o uso das Histórias Quadrinhos em sala de aula seja estimulante e direcione de maneira prazerosa a leitura multimodal como uma prática para a vida escolar, bem como fora dela, afinal a nossa intenção enquanto professores é estimularmos a leitura dos mais variados gêneros muito além das atividades escolares.

A pesquisa encontra-se em conformidade com a Resolução 466/12, apresentando um risco mínimo para os sujeitos envolvidos (os alunos), uma vez que emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção, o 6º ano do Ensino Fundamental, tais como: leitura, interpretação, discussão e produção de textos, atividades que são direcionadas para este nível de escolaridade.

Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, podemos citar as atividades sistematizadas de leitura e escrita, as quais podem contribuir na formação de alunos-leitores que tenham essas habilidades como um prazer e não uma obrigação apenas da escola, bem como, a prática diária da leitura, como dever, mas também como lazer e como uma forma prazerosa de desfrutar do mundo das letras. No caso da pesquisa enfatizamos o fato de que os alunos escolheram este gênero para este momento, por gostarem e por fazerem parte de seu dia a dia em atividades escolares.

No que tange a escolha desse gênero enfatizamos a história da mesma, uma vez que as histórias em quadrinhos no Brasil (também chamadas de HQs, gibis, revistinhas, ou historietas) começaram a ser publicadas no século XIX, adotando um estilo satírico conhecido como cartuns, charges ou caricaturas e que depois se estabeleceria com as populares tiras. A edição de revistas próprias de histórias em quadrinhos no país começou no início do século XX, mas a ênfase maior de escolhermos este gênero é o fato de que todos os alunos optaram pelas Hqs, talvez pela faixa etária ou a preferência de cada aluno.

Posteriormente, esperamos que os resultados da proposta possam contribuir com os professores e alunos, mas que principalmente retorne aos nossos discentes mostrando a importância da leitura e que contribua também didaticamente com outras práticas escolares e com outras propostas acadêmicas.

2. REFERENCIALTEÓRICO

2.1 Conceituando alfabetização e letramento

Infelizmente ouvimos vários relatos dos nossos educadores nos dias atuais em relação à leitura, e a angústia se torna ainda maior se partirmos do pressuposto de que a escola pública e escola privada são tidas como diferentes segundo algumas concepções. Mas a criança e o adolescente não são os mesmos? Imaginamos, ambas de mundos completamente diferentes como se as crianças dessas escolas fossem seres também completamente diferentes, não fossem crianças e adolescentes com sonhos e gostos parecidos. Se partirmos da ideia de que alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever seria muito simples, no entanto essas ações se tornam mais amplas quando estamos em sala de aula com muitos rostos voltados para você e um emaranhado de letras a serem decifrados. Sendo assim, vale ressaltar que:

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma "tecnologia"), é um conjunto de habilidade linguísticas e psicológicas, que se entendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2002, p.68)

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de "codificação" e "decodificação" foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (globais), que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para ensino dessa área.

Mais uma vez procuramos, enquanto educadores, receitas para ensinarmos nossos alunos a ler e escrever. A cada descoberta o professor abandona a sua prática e parte para a próxima descoberta seja ela comprovada, ou não.

No campo da Psicologia, foram muito importantes as contribuições dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que,

no caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita pré-silábica, em que o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas silábica e alfabética (ALBUQUERQUE, 2007).

Surge, portanto, nos últimos 20 anos a concepção de Letramento, a qual se também vinculou o conceito de alfabetização. Para definirmos letramento busquemos então a definição de Soares (2004) que a mesma define como "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usa na escrita". Assim,

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser um analfabeto, mas ser de certa forma, letrado (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é analfabeta porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2001, p. 24)

O letramento e a alfabetização inserem a criança em um mundo amplo e social no qual a descoberta da leitura e a interpretação da mesma faz com que possamos participar diretamente do mundo, no exercício de nossas funções sociais, buscando tornarem-se seres conscientes, com domínio do código convencional da leitura e da escrita em nossas práticas sociais e interpretam o que o leem expressando com a escrita todo um conhecimento adquirido através da leitura.

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar uma parelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido. (SOARES, 2004, p. 43)

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, "ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita" (SOARES, 1998, p. 47) Assim, partimos do pressuposto de que ambos caminham juntos e por sua vez o letramento veio somar com o processo de alfabetização, afinal vivemos em mundo letrado.

Vamos ainda, pensar nos vários letramentos inseridos no contexto da escola hoje, o mundo dos nossos alunos, alfabetizados ou não, é um mundo digital, mesmo nas classes sociais mais simplórias, o acesso às multimídias é facilitado no dia a dia do nosso alunado, portanto, é de fundamental importância que escola se torne uma agência de democratização dos letramentos pois, como nos diz Rojo (2012):

Se levamos em conta a gama de diversos textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos de diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (ROJO, 2012, p. 36)

Pensando desta forma, também devemos lembrar que o aluno já chega na escola dono de sua própria linguagem, com os seus saberes oriundos do ambiente no qual ele está inserido, falando e expondo de sua maneira os seus pensamentos. Assim, o trabalho do professor com a língua materna em sala de aula, conforme postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), deve ter como base o texto, o qual proporciona ao aluno o contato direto com as mais variadas situações concretas de uso da língua, respeitando inclusive as suas variações. O ensino da língua esteve diretamente ligado ao tradicionalismo: uso do texto como pretexto para apresentar os aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado e distante da realidade dos alunos; na atualidade, ainda conforme os PCNs (1998), as propostas de transformação das práticas de ensino se consolidam no uso da linguagem, por conseguinte começa-se a levar em consideração fatores que possibilitem ao alunado interagir diretamente com o objeto estudado, e questionar a realidade social em que está inserido.

Nada melhor para marcar os estudos dos alunos do que a realidade na qual ele está inserido e a presença das tecnologias digitais em nosso meio cria novas possibilidades de estudos de textos. Não se pensa apenas em um letramento, mas nos “multiletramentos, os quais levam em conta, também a multimodalidade (linguística, visual, gestural, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significções e contextos/culturas” (ROJO, 2012, p. 38).

Pensamos também na variedade linguística e nas oportunidades que ela pode gerar em sala de aula, inclusive para o professor, pois cada aluno traz consigo sua carga de conhecimento. Desta forma, cabe aos professores e à escola promover a ampliação do conhecimento dos mais variados gêneros textuais para que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (PCN, 1998, p. 19). A sala de aula é um dos espaços proporcionadores das práticas de leitura e escrita, e deve conduzir os alunos, portanto, ao aprendizado de ações sociais frequentes no dia a dia, por meio dos diversos gêneros textuais existentes, com atividades motivadoras, reflexivas e participativas que ampliem o conhecimento de nossos discentes.

2.2 A importância da alfabetização e do letramento no processo de leitura e escrita

Tomamos como ponto de partida explicar sobre a Leitura e a Escrita na sala de aula pensando em encontrar meios para melhorar o desempenho de nossos alunos em sala de aula, e pensar em como funciona este desempenho para uma melhor aprendizagem e prática na leitura e na produção textual. Segundo Antunes (2003),

Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39)

Portanto, para trabalharmos com leitura e escrita precisamos estar atentos para as necessidades de nosso alunado, por isso, os discentes muitas vezes, procuram receitas nos chamados cursos de formação continuada ou até mesmo nas reuniões para planejamento uma vez que leitura e a escrita são essenciais a todas as matérias escolares. Dessa forma a cada ano/série, o aluno precisa desenvolver cada vez mais sua capacidade de ler e de escrever. Sendo assim, é um trabalho que precisa ser feito em parceria (aluno e professor) para que o resultado do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula sejam os melhores possíveis.

Na verdade, atualmente na educação brasileira observamos problemas em relação à leitura e a escrita; isso se tornou mais evidente na quantidade de alunos que zeraram a redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por compreenderem pouco os textos motivadores e não saberem como conduzir o tema proposto. Esse analfabetismo funcional é preocupante, pois muitas vezes os alunos acabam passando para a série subsequente sem terem a capacidade de acompanhar o nível de conhecimento da mesma, no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita.

Segundo Fuza&Menegassi (2007, p. 01) existe uma dificuldade dos alunos quando o assunto é elaborar textos e expor ideias, “embora a escrita seja algo, de extrema importância, no contexto atual, o que se tem nas escolas é o fracasso e a dificuldade dos alunos para a elaboração de textos e para a exposição de suas ideias através da língua escrita”. Mas os alunos falam, expõem suas ideias no momento em que são indagados, enfim qual é a dificuldade?

Sabemos que a leitura e a escrita são os pilares que sustentaram o alunado em toda sua caminhada estudantil e que o levará possivelmente a exercer seus direitos de cidadão. É a partir da aprendizagem em sala de aula que são formadas crianças capazes de interpretar um texto, elaborar uma redação ou mesmo fazer uma simples leitura, então, observamos assim à grande importância do professor e da escola no papel de ensinar. Temos ainda como suporte o livro didático e outros textos que nos cercam, além de programas oriundos do FNDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação) que buscam formas de levar a leitura para os alunos de todos os cantos do país.

De acordo com algumas pesquisas do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) muitos alunos até chegam a se alfabetizar, mas não desenvolvem adequadamente suas habilidades de leitura e escrita no decorrer do ensino fundamental e procuramos saber o que o impediu de continuar a sua vida estudantil.

Salientamos, portanto que a escrita não pode ser desvinculada da leitura, as experiências adquiridas através da leitura influenciam de muitas maneiras na escrita, pois através da leitura construímos uma grande intimidade com a escrita. É comum ouvirmos no decorrer de nossa vida escolar a frase: “quanto mais lemos, melhor

escrevemos. A forma de leitura varia de pessoa para pessoa, isto é, quando utilizamos a leitura apenas para nosso divertimento, a leitura passa a ser espontânea, não fazemos esforços para falar sobre o texto lido, portanto, a leitura deve ser utilizada como prazer e não como necessidade. Em todas as formas de leitura, nosso conhecimento já adquirido em leituras anteriores é fundamental, para que haja uma melhor compreensão e ampliação dos respectivos conhecimentos. A leitura não se esgota no momento em que se lê, ela se espalha por todo o processo de compreensão de leitura do texto, produzindo efeitos na vida e no convívio com outras pessoas. Através da leitura se consegue mais eficácia no desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade.

[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Entendemos, portanto, que o ensino de Linguagem nas escolas deve estar voltado para a prática de leitura e escrita, e fazemos as seguintes indagações: os alunos reclamam que não gostam de ler, será que isso é verdade? Ou os alunos apresentam resistência de ler o que os professores exigem deles? Na vida diária, eles leem o que os interessam e viajam no mundo digital cercado de linguagens, assim, o professor deve incentivar os alunos a terem prazer com a leitura e determinação para desenvolver a habilidade da escrita. Não há dúvidas de que a leitura traz grandes benefícios ao ser humano, quem lê tem conhecimentos e passa a ver o mundo de outra forma, sentindo-se mais humano. Todos nós sabemos da atual realidade de nossa sociedade, as diferenças entre as classes sociais, as injustiças, a limitação de conhecimento das classes populares entre outros fatores, pois:

[...] pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário a sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. (SOARES, 2005, p. 21).

Conforme observamos com a afirmação de Soares (2005), não é interessante para as classes dominantes que a massa aprenda a ler e escrever, pois isso pode servir como forma de libertação.

Assim, buscamos caminhos para melhorarmos a nossa prática escolar enquanto professores, tanto nos anos iniciais, como finais do Ensino Fundamental, uma vez que nosso alunado chega ao ensino médio sem dominar o processo de leitura e de escrita, e quando partimos para a interpretação de textos o problema é ainda maior, e acaba perdurando até à universidade.

2.3 Os gêneros textuais

Não podemos vivenciar atividades de linguagem, trabalharmos a linguagem, os textos de nosso dia a dia, do livro didático, sem falarmos em gêneros textuais, uma vez que:

Os PCNs propõem fundamentar o ensino da língua, tanto oral como escrito, nos gêneros do discurso, desencadeando assim uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir de heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de determinado gênero. (KLEIMAN, 2015, p.09)

Assim, além de observarmos com cuidado o gênero a ser estudado, é importante diferenciarmos **gênero textual** de **tipo textual**, pois “essa distinção é fundamental em todo trabalho com a produção e compreensão textual” (MARCUSCHI, 2015, p.23). Para isso, usamos a seguinte distinção:

- a) Usamos a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2015, p.23).

Entendemos, portanto que a linguagem se concretiza na língua, código de comunicação de um determinado grupo de falantes, meio pelo qual as pessoas interagem umas com as outras desde as formas comuns do dia a dia, como

escrever um bilhete para alguém ou ler o horóscopo do dia, até as complexas, como escrever uma ata de reunião, uma resenha, dentre outras e assim também se caracterizam os mais variados gêneros textuais, lembrando também do computador e do celular, maneiras mais atuais de comunicação.

Já o meio social, por sua vez, constitui-se de inúmeros modelos e formas de textos para nos mantermos conectados, e todas essas formas de produção – orais ou escritas – apresentadas em uma tela ou no papel apresentam grande heterogeneidade. No entanto, todos nós, durante a nossa trajetória de vida, construímos conhecimentos que nos permitem escolhermos adequadamente, por exemplo, as situações coerentes para produzirmos ou contarmos uma piada, passar uma receita, fazer um comentário, dentre outros.

Koch e Elias (2012, p. 54) chamam essa aptidão textual de competência metagenérica. Segundo as autoras, “é essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos”. Para o pesquisador norte-americano Bazerman (2011, p. 31), essa relação se aprimora ao longo de nossas vidas, pois “reconhecemos muito rapidamente quando um texto pertence a um ou outro tipo familiar, geralmente porque reconhecemos algumas características textuais que nos sinalizam que tipo de mensagem que pode ser aquela”.

Neste sentido, o contato cotidiano com os mais variados tipos de textos nos permite reconhecer se estamos diante de um poema, um romance, uma novela, uma piada, etc., e também reconhecer os ambientes sociais que os promovem. Mediante este contato com os textos da vida cotidiana, a capacidade metatextual, postulada por Koch e Elias (2012), nos orienta para produzirmos um determinado tipo texto. E a escola muitas vezes ou quase sempre é a responsável pelo contato com os gêneros textuais desde a educação infantil até a universidade, e daí para o resto da vida. O texto que produzimos, do mais simples ao mais complexo, seguindo os padrões orientados pela escola, nos acompanha ao longo da vida.

Ainda, segundo Koch e Elias (2012, p. 55), “todas essas produções se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo que denominamos *gêneros*”. Essas práticas são (re)aperfeiçoadas e delineadas, conforme as interações sociais e as participações dos sujeitos de uma determinada cultura. As ações dos indivíduos, no tocante à utilização da língua são extremamente mutáveis e variadas, com os gêneros não seria diferente, pois eles também

apresentam grande heterogeneidade e estão inseridos em nossa rotina e na sociedade com a qual convivemos.

Por conseguinte, se as práticas sociais são igualmente diversificadas, decorrem variações nos gêneros textuais, pois, como afirma Marcuschi (2002, p. 30), os “gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios, as estrelas, mas são artefatos culturais constituídos historicamente pelo ser humano”, sendo assim, os gêneros são criados e recriados a partir de necessidades reais do homem. Para tanto, são as próprias esferas da atividade humana que definem as práticas comunicativas dos textos. Apesar da forma “estável” que um gênero apresenta num dado contexto, ele também está sujeito a mudanças, é flexível, pode diversificar-se com o tempo, conforme a trajetória cultural dos grupos sociais.

Os gêneros são elaborados e divulgados nos eventos sociais que as pessoas realizam, e até mesmo nas tarefas mais simples como deixar um bilhete para alguém ou enviar uma mensagem via *email* ou *whatsapp* nessas produções textuais diversos fatos sociais também são produzidos. Assim, “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2011, p. 21), portanto de gêneros textuais. Observamos, com isso, que os gêneros estão vinculados à vida cultural e social, pois são fenômenos de interação entre o homem e a sociedade e vice-versa e diversificam-se mediante a pluralidade das ações sociais.

2.4 Os gêneros discursivos/textuais e a prática da sala de aula

Boa parte do trabalho com textos em sala de aula viabiliza apenas o livro didático. E este trabalho muitas vezes não tange a produção textual. Falamos de prática docente porque é o que vivenciamos no dia a dia, uma vez que as práticas de produções textuais nas aulas de linguagem são alvo de discussões em formações continuadas, planejamentos e até mesmo nas graduações, uma vez que uma das cobranças para adentrar a universidade ou até mesmo em alguns concursos é justamente a produção textual de algum gênero.

Sendo assim, o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental tem o dever de garantir ao indivíduo o uso ético e estético da linguagem verbal nas mais diversas práticas sociais, bem como dar suporte para que ele, o aluno, possa ingressar em níveis mais complexos de estudo e/ou integrar-se ao mundo do

trabalho com autonomia visando seu aprimoramento profissional, uma vez que todo o percurso escolar do aluno pode ser entendido como a etapa de consolidação de saberes adquiridos no processo de ensino/aprendizagem.

Logo, o ensino da língua portuguesa nessas séries deve proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos (usos e formas) que o capacite para as práticas sócio-comunicativas dentro da sociedade, por meio dos quatro eixos primordiais que servem de construção do saber ao longo da vida, e devem estar sempre interligados compreendendo a prática da oralidade, da escrita, da leitura, da análise e reflexão sobre a língua, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 53):

Ainda que se considere, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos-orais ou escritos- destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam.

Assim, o estímulo a leitura e a escrita deve acontecer como uma manifestação discursiva e cultural da sociedade contemporânea surgida em condições de produção específicas e como um instrumento, composto dialogicamente.

Os gêneros são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, como evidenciam diversas pesquisas voltadas para a questão dos gêneros textuais, como por exemplo, as de Bakhtin (2000), Swales (1990) e Marcuschi (2005). Há uma grande divergência na conceituação de gêneros e tipos textuais, conforme coloca Costa (2005). A linha bakhtiniana tem optado pelo uso de tipo textual, focando as formas de composição, ou seja, "as características linguísticas recorrentes em alguns modelos básicos de organização textual" (COSTA, 2005, p. 179); já as propostas mais contemporâneas de estudos de gêneros (BIASI-RODRIGUES, 2002) têm direcionado para o uso do termo gênero textual, cuja preocupação maior é com a diversidade dos textos na sociedade, mais precisamente com as esferas em que cada gênero surge e é usado.

Corroborando com as ideias apresentadas acima, Marcuschi (2005) relata que:

Usamos o tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição", os quais são bem

poucos, como por exemplo, a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Já os gêneros textuais "são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (2005, p. 22-23)

Em outras palavras, os textos são entendidos como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Não são modelos estanques em qualquer contexto discursivo, caracterizando como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Os gêneros, de acordo com o autor, são inúmeros, como por exemplo: o telefonema, o sermão, a carta comercial, a carta pessoal, o romance, o bilhete, a reportagem, a aula expositiva, a reunião de condomínio, a notícia, o horóscopo, a receita culinária, a bula de remédio, a lista de compras, o cardápio de restaurante, as instruções de uso, o outdoor, o inquérito policial, a resenha, o edital de concurso, a piada, a conversa espontânea, a conferência, a carta eletrônica, o bate-papo por computador, as aulas virtuais, entre outros.

A partir de uma concepção de que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por um gênero, da mesma maneira que não se comunica verbalmente a não ser por um texto, Marcuschi (2005, p.22) levanta uma reflexão sobre a relevância de se conceber a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Essa noção privilegia a natureza funcional e interativa da língua, e não o seu aspecto formal e estrutural. A tendência contemporânea de estudos de gêneros tem se pautado no caráter sócio-histórico da comunicação humana, postulado por Bakhtin (2000), o qual considera impossível a comunicação a não ser por meio de gêneros. Nas palavras do teórico: "Se os gêneros do discurso não existissem, e nós não os dominássemos tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo de discurso, construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível" (BAKHTIN, 2000, p. 283). Isso quer dizer que todas as pessoas produzem gêneros e comunicam-se através deles e que a expressão linguística, tanto oral quanto escrita, faz parte do processo sócio-histórico da comunicação humana.

No que tange à declaração de que a comunicação só pode ser possível por meio de gêneros, Marcuschi (2008) diz que o gênero estará sempre em um domínio discursivo do qual lhe advém força expressiva e adequação comunicativa. "Conseqüentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sócio-discursivas orais e

escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios” (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Esses domínios discursivos produzem contextos e situações para as práticas sócio-discursivas características. Eles estão disponíveis na esfera social ou institucional (publicitária, jurídica, educacional),

[...] na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. (MARCUSCHI, 2008, p. 194)

Daí, decorre a importância dos estudos de gêneros textuais e discursivos que possam viabilizar o ensino e a conscientização sobre a diversidade de linguagens que circula socialmente.

2.5 As abordagens do estudo dos gêneros textuais

2.5.1 Abordagem sociodiscursiva

A perspectiva de Bakhtin (2000) tem sido referência para o reconhecimento dos gêneros, dada a importância de sua teoria nos estudos recentes sobre gênero em linguística aplicada, como a sua definição de gênero presente nos PCNs. O autor enquadra gêneros discursivos em duas classes: os gêneros primários (simples) – a conversação oral cotidiana e a carta pessoal – “que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal e espontânea”; e os gêneros secundários (complexos) – o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico ,entre outros – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (BAKHTIN, 2000, p. 28).

A concepção bakhtiniana de estudos de gêneros desenvolveu outras perspectivas de gêneros, dentre as quais podemos citar: a perspectiva sociocontrutivista da Escola de Genebra, representada por Schneuwly, Dolz e o interacionismo sócio-discursivo de Bronckart. Estas duas perspectivas têm caráter psicolinguístico, em virtude de que receberam influências das teorias postuladas por Vygotsky.

Em sua postura teórica central, Dolze Scheneuwly advogam que para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros (posição bakhtiniana). Os autores demonstram uma preocupação com o ensino da oralidade em sala de aula. Por isso, apresentam como foco central nas ações do professor através de uma metodologia para construir sequências didáticas, realizadas com base em gêneros textuais diversos. Essa linha possui um caráter essencialmente aplicativo ao ensino da língua materna.

Bronckart (2007) lembra que os textos constituem um objeto legítimo de estudo e que a análise e seus níveis de organização permitem trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. O trabalho com gêneros em sala de aula é interessante na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa.

Assim, a atividade de linguagem é utilizada para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO E BRONCKART, apud MACHADO, 2005, p. 249), sendo que cada atividade é constituída de ações. Os gêneros de texto constituem-se como construções já feitas em algum momento, existentes antes das ações de cada indivíduo, necessários para sua realização. Eles estão sempre em sincronia com a sociedade, disponibilizando aos usuários da linguagem modelos de referência para que o mesmo possa realizar as ações e interações humanas. Assim, para cada contexto específico, um gênero será mais ou menos adequado para situação de ação da linguagem (MACHADO, 2005). A apropriação dos gêneros é, portanto, “um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

No modelo interacionista sócio-discursivo de análise da linguagem, a ação específica de linguagem desenvolvida por um agente se materializa em uma entidade empírica, que é o texto (BRONCKART, 1999), o qual é regulado e avaliado pelas normas sociais. Nesse sentido, conhecer um gênero de texto é, entre outras questões, “conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”. A responsabilidade da realização dessa ação é, geralmente, de responsabilidade do agente, o qual é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social, o qual “deve, necessariamente,

colocar em interface o conhecimento sobre sua situação de ação e sobre os gêneros de texto tal como são indexados no intertexto” (p.108), assim como a adaptação do gênero a um destinatário, a um conteúdo, a um objetivo determinado a uma situação em particular. Nesta perspectiva, um texto é constituído por uma unidade comunicativa cuja definição quanto ao gênero nunca deve ser puramente linguística, diferentemente do tipo que compõe cada gênero, este sim pode ser reconhecido e classificado por suas características linguísticas específicas.

Legitimam-se assim os postulados de Bakhtin, o qual declara que a interação social no que tange à interação verbal como fenômeno social e como fenômeno da língua leva ao reconhecimento pelos atores dos gêneros que circulam naquela organização, sem que sejam explicitadas as diferenças que caracterizam cada um deles.

2.5.2 Perspectiva sócio-retórica

Por sua vez, essa perspectiva de estudo de gêneros segue a linha da escola norte-americana mais formal. Recebeu influência de John Swales e Bhatia. Apresenta uma visão nitidamente etnográfica com os conceitos de comunidade, propósito de atores sociais e está mais preocupada com a escrita que com a oralidade.

O trabalho de Swales (1990) está estritamente relacionado ao ensino-aprendizagem, na área de línguas para fins específicos, ou seja, os estudos de gêneros textuais propostos pelo autor estão centrados no desenvolvimento de habilidades comunicativas, por isso as análises desenvolvidas nesta perspectiva procuram mostrar o modo como os textos de determinados gêneros são construídos: os estágios [movimentos e passos] na estrutura do gênero. O autor emprega em seu trabalho três conceitos centrais – comunidade discursiva, gênero e tarefa. Swales (1990, p. 9) relata que as comunidades discursivas são como redes sócio-retóricas, que por sua vez se formam com a finalidade de atuar em um escopo comum. Advoga o autor que os membros dessas comunidades discursivas possuem familiaridade com os gêneros que lhe são próprios e que a usam para alcançar metas comunicativas.

Bhatia (1993) também contribui para os estudos na perspectiva sócio-retórica. O autor segue a mesma linha de pensamento de Swales, contudo prioriza o elemento comunicativo na definição de gênero. A abordagem de Bhatia (1993),

além de ser uma descrição e uma explicação lingüística, considera fatores sócio-culturais e psicolingüísticos. A análise de gêneros, nesse sentido, deve ser também uma questão de procurar padrões e nunca de impô-los.

A perspectiva sócio-retórica possui vinculação particular com os gêneros do domínio acadêmico e forte vinculação institucional. Um importante grupo de pesquisadores da abordagem sócio-retórica também fundamentado nos postulados de Bakhtin, direciona os estudos de gêneros para a compreensão das relações sociais e da interação entre os homens. A classificação dos gêneros textuais fundamenta-se nos princípios e nas atitudes comportamentais de que se valem as estruturas sociais para organizar as ações humanas. Os gêneros orientam as ações em eventos comunicativos, os quais são norteados por diferentes propósitos. Carolyn Miller, uma das grandes pesquisadoras do grupo, em seu ensaio **Genreas Social Action** adiciona o conceito sociológico bakhtiniano, disseminando a concepção de gênero como uma forma de ação social, uma ação retórica tipificada (sócio-retórica). Para a autora, os gêneros resultam das estruturas sociais e dependem da complexidade das sociedades em que estão inseridos.

Compartilhando das mesmas concepções da autora, Bazerman (2005, 2006, 2007) admite a importância do reconhecimento ou definição de gêneros para a interpretação e atribuição de sentido aos textos. Nas palavras do autor: "uma compreensão mais profunda (...) como 'fenômeno de reconhecimento psicossocial' que são parte do processo de atividades socialmente organizadas" (BAZERMAN, 2005, p. 31). Muitos gêneros são comuns à estrutura social e transitam nas mais diversas organizações.

2.5.3 Perspectiva sócio-semiótica

Nesta abordagem de gêneros textuais, enquadram-se as investigações de análise crítica e sistêmico-funcionais. Os principais teóricos que influenciaram os estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD) são Norman Fairclough e Gunter Kress. Segundo essa perspectiva, o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com um tipo particular de atividade social. Essa orientação teórica e analítica relaciona a investigação lingüística de texto com uma teoria social de funcionamento da linguagem (Fairclough, 2001). A ACD constitui uma área da análise discursiva preocupada principalmente com

fenômenos linguísticos ligados a problemas de injustiça e opressão, a desigualdades étnicas, socioeconômicas, políticas e/ou culturais (Heberle, 2000).

Essa relação bidirecional entre sociedade e discurso parte, por um lado, do fato de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas de ação sobre o mundo e sobre o outro; por outro, supera a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social: a estrutura social é, ao mesmo tempo, condição e efeito da prática discursiva (Fairclough, 2001).

O modelo de análise proposto por Fairclough (2001) fundamenta-se em princípios oriundos de estudos sociológicos e linguísticos. Segundo este autor, deve-se analisar um evento discursivo em três níveis interdependentes: o do texto, o da prática discursiva e o da prática social, denotando assim, uma preocupação da teoria com a prática, e com o estabelecimento de uma metodologia descritivo-interpretativa. Isso se justifica porque cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto, e é uma amostra da prática social (Fairclough, 2001).

Já os estudos de gêneros sob a perspectiva sistêmico-funcional focam a análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro.

A linguística sistêmico-funcional investiga a língua em uso em contextos culturais e situacionais específicos, isto é, focando seus aspectos culturais, como quem está dizendo o que para quem, em que lugar e através de que meio. Segundo Fairclough (2001), a vinculação da linguagem com o social corresponde a três metafunções da linguagem, propostas por Halliday (2004) - a interpessoal, a textual e a ideacional -, que correspondem respectivamente a três efeitos sociais do discurso, ou três efeitos discursivos que se manifestam no social: as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos e crenças. Uma linha marcada por esta perspectiva é a Escola Australiana de Sidney, alimentada pela teoria de Halliday e seus seguidores: Martin, Mathiessen (1997) e outros.

3. O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

O gênero Histórias em Quadrinhos (HQs) tem sido amplamente utilizado na escola, como uma proposta do gênero textual/discursivo multimodal. Ao escolhermos um gênero textual para trabalharmos em nossa turma, nos preocupamos com a aceitabilidade do gênero e também o aprendizado dos nossos alunos, e neste sentido as histórias em quadrinhos se adequam à proposta, apresentam diversidade de linguagens, a linguagem híbrida como aponta Rojo (2012), e levantam uma reflexão temática que dá margem a interação e a construção de sentidos. Elas estão presentes no dia a dia dos alunos e podem ser encontradas numa grande variedade de meios, desde o impresso até o digital.

As histórias em quadrinhos são popularmente conhecidas como Gibis, como aponta Vergueiro (2009), apresentando quadros organizados em ordem cronológica que objetivam retratar cenas em sequência. Nos quadrinhos, as ilustrações colaboram para a construção de sentidos, auxiliando na interpretação da história. Acrescidas da linguagem verbal, que pode estar tanto na fala direta das personagens ou como narração, no início do quadro, elas constituem um gênero linguístico-imagético de grande representatividade no ensino de linguagens.

O sentido do texto é construído de forma autônoma, apenas através dos elementos coesivos. No caso das HQs, admitimos que a coerência se justifique fora do texto, estando ela na união entre a interpretação do texto dos balões, na leitura das imagens presentes nos quadrinhos e também recebendo influências de experiências anteriores que o sujeito acumula em sua memória.

Se observarmos o percurso feito pelas HQs ao longo da história, veremos que “A última virada do século marcou não apenas uma mudança cronológica. Sob vários aspectos, representou também uma nova fase para as histórias em quadrinhos” (VERGUEIRO 2009 p. 9). As palavras de Vergueiro invocam um ambiente bastante receptivo para as HQs. Se antes, o gênero era reduzido a mera literatura de entretenimento, consideradas superficiais e “com conteúdo aquém do esperado para o aluno” (VERGUEIRO 2009 p. 9), hoje as novas frentes de estudo das HQs permitiram sua guinada.

Um artigo de Vergueiro comemora a inserção de HQs no repertório de obras selecionadas para o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, o PNBE, além termos a utilização das tirinhas em livros didáticos. Há uma grande variedade

temática, formal e estilística nas obras. Há clássicos como Asterix e até recentes produções brasileiras, como a Turma do Xaxado, de Antonio Cedraz, e outros. Notadamente, as adaptações de obras literárias estão em maior número.

Uma outra maneira de medir a popularidade das HQs é apontada por Ramos (2010). Para ele, a inserção do gênero em grande parte das provas de concursos vestibulares mostra que há uma mudança significativa nos rumos dos estudos desse gênero no Brasil. Porém, ele alerta, há uma flutuação de nomenclaturas sobre determinados gêneros de quadrinhos, indícios de que o gênero ainda é pouco conhecido, sobretudo por professores.

Esse cenário bastante favorável às HQs só reforça a tese de Vergueiro (2008) sobre a necessidade de que haja um processo educativo que “alfabetize” as pessoas no trato com as HQs. Nesse sentido, o texto de Vergueiro é bastante didático, pois apresenta os principais recursos expressivos dos quadrinhos: os variados balões, as vinhetas, estilos e metáforas visuais, por exemplo, além de atraente para as crianças e adolescentes, pois não são apenas letras, como dizem alguns alunos, mas têm figuras também.

É inegável a importância desses estudos que introduzem o universo das HQs para um público não especializado, entretanto, o movimento precisa ir além da mera apresentação dos elementos formais de composição das HQs. As práticas sociais de linguagem envolvem a utilização de textos, como dito anteriormente, que circulem em nosso cotidiano e estão relacionadas à aprendizagem e ao manuseio de alguma espécie de texto, adequado ao evento, um gênero do discurso. Assim, quanto maior a relação desse sujeito com um vasto material de experiências concretas com a língua, melhor será seu desempenho nas diferentes atividades cotidianas que envolvam leitura e a escrita. Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) são taxativos nesse sentido: a unidade de ensino deve ser o texto trabalhado em uma perspectiva que o vincule a suas realizações pragmáticas. A finalidade desse farto e variado material de leitura é preparar o aluno para o uso da linguagem em diferentes instâncias enunciativas.

Um dos pontos mais destacados nos PCNs (1998) é a necessidade de a escola ser um espaço rico de interação social entre os sujeitos, de estimular o pensamento reflexivo social e de si mesmo. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir na formação de indivíduos que refletem o meio do qual participam. Para formar, na escola esses cidadãos, o documento destaca a

importância de trabalharmos com textos (orais e escritos), os quais “se organizam dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas” (PCN, 1998, p.21).

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a uma reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN ,1998, p. 24).

Para tanto, verificamos, num trabalho inicial de diagnóstico da turma envolvida neste trabalho, que as histórias em quadrinhos (HQ) eram um dos gêneros mais conhecido pelos alunos, no entanto, pouco aprofundado. Eles demonstravam conhecê-lo superficialmente, não sabiam sua função, formas, suporte, dentre outros elementos.

Situando-nos no gênero proposto para nossa atividade, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) enquadram-o como pertencente à sequência textual narrativa, pois tem como característica principal o predomínio de contação de histórias ficcionais coerentes, nas palavras dos autores “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil”.

Para Genette (1972, p. 23-24), o discurso narrativo é o que se enquadra na análise de textos, pois a sequência dos acontecimentos perpassa as demais relações existentes na narrativa. Dessa forma, os acontecimentos (conteúdos) que perduram na história delineiam os estudos e teorias das narrativas. As histórias em quadrinhos apresentam linguagens diferenciadas das aventuras, do romance etc., mas ainda configura-se como narrativo, pois são histórias contadas quadro a quadro, em sequência.

Vejamos como Mendonça define o gênero HQs:

São facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. [...] Quanto à sequência textual, as HQs são do tipo narrativo, dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos. (2010, p. 210-211)

A autora menciona que as HQs são claramente identificáveis pela formação em quadros, pelos desenhos e balões; no entanto, esse gênero na vertente discursiva é tão complexo quanto os outros e pode ser tão explorado como qualquer outro gênero, mesmo com características tão peculiares. Assim como também apresentam características de outras sequências textuais como a argumentativa e

injuntiva. Para ela, as HQs concretizam-se no meio escrito, representando geralmente a fala, recorrendo a interjeições, vocábulos reduzidos, dentre outros recursos.

Scott McCloud conta que quando tornou o estudo e a produção de quadrinhos seu projeto de vida, sua empreitada foi vista com desdém por muitos. Grande parte das pessoas, segundo McCloud (2005p.3), acreditava que os quadrinhos “era material de consumo infantil, com desenhos ruins, barato e descartável”, tais posicionamentos eram provenientes de uma “definição estreita demais”. Aceito o desafio, o autor prova em *Desvendando os Quadrinhos*, que há quadrinhos que vão além da temática infantil, quadrinhos que apresentam qualidades estéticas, literárias e artísticas tão significativas tanto quanto outros gêneros da esfera artística. A experiência pessoal de McCloud denuncia as marcas negativas que as HQs possuem, um conjunto de saberes que Pivovar (2007) denomina de **estatuto político**. Em linhas gerais, o estatuto político seria uma espécie de identidade discursiva, depositada nas HQ ao longo da história. É possível rastrear a origem de alguns desses discursos, Pivovar (2007) lembra que foram nos *comics*, publicados nos jornais diários estadunidenses do final do século XIX e início do século XX, que as principais características formais desse gênero se consolidaram. A origem do balão, por exemplo, o elemento mais característico dessa linguagem data desse momento.

Em outubro de 1896, jornais norte-americanos de William Randolph Hearst (1863-1951) depositários da longa tradição europeia de narrativas humorísticas e infantis ilustradas, fizeram convergir as características finais que permitiram o surgimento da definição “padrão” do que vem a ser uma história em quadrinhos. A principal dentre elas é o surgimento dos balões e legendas integrados ao texto, tornando a leitura decididamente mais fluida. (Braga; Patafi 2006 p.15)

Esses louros da invenção das HQs não são unânimes, como bem lembrou Chinen (2011), na briga pela paternidade do gênero disputam ainda alemães, franceses, suíços, japoneses e até brasileiros. Apesar da indefinição sobre a origem do gênero, não há dúvidas em relação ao papel fundamental da imprensa estadunidense para sua propagação e popularização.

Mas foi o boom da imprensa americana, luta Pulitzer vs. Random Hearst (vulgo Citizen Kane), que os suplementos dominicais coloridos surgiram, acompanhando os jornais, na figura de Yellow Kid, com seus panfletários camisolão amarelo. (Moya 1977 p. 35)

Para Garcia (2012), se as HQs tivessem seguido a tradição de um Töpfer, famoso cartunista sueco nascido em 1799, elas já gozariam de um prestígio como o romance e ou demais gêneros literários. Nos jornais, suportes onde encontraram um público cativo, a seção das HQs era separada dos suplementos literários e mesmo que houvesse um material de altíssima qualidade, havia também muito material de qualidade duvidosa. Assim, os quadrinhos, indiscriminadamente, foram colocados dentro de um mesmo balaio, vinculados a uma experiência de consumo ligeira, sem grandes pretensões, um gênero que se opunha a tudo aquilo considerado arte.

O nome *comics* (cômico) indicaria, primeiramente, o universo temático abordado pelos quadrinhos. Esse horizonte primeiro de significação se esvaziou, tanto que há, dentro do gênero *comics*, quadrinhos que não tem a pretensão de serem engraçados. O universo infantil seria outra característica atrelada ao gênero. Essa associação se dá pela necessidade de repassar a esse público conceitos mais simples e menos elaborados, as ilustrações de um texto, por exemplo, colaborariam nesse sentido. Todos esses recursos facilitadores o afastam de um público maduro. O caso “Dez na área” ilustra, de maneira bastante clara, como esses vínculos estão na superfície do gênero, pois a classificação da obra foi feita em qualquer análise mais sistemática, nem se cogitou outras possibilidades de recepção e nem mesmo de temática. A lógica foi essa: há textos e desenhos, é infantil.

A primeira (vinculação), como diríamos, foi o cômico. Outra forte vinculação se deu com o universo infantil e, com relação a isso, é preciso considerar aspectos que se manifestam sutilmente: a compreensão da criança como um ser com limitações intelectuais, do que decorre que o material de leitura que lhe deve ser fornecido tem de ser “simples”, “leve”, em suma “fácil”. (Pivovar 2007 p.72)

Pivovar apresenta várias ocasiões em que as HQs se tornam, de alguma forma, centro de debates e daí emanam os discursos reducionistas, mesmo que sutilmente. Garcia (2012) relembra que as repercussões da premiação da HQ Maus, de Art Spiegelman, com o Pulitzer de melhor romance, iam do espanto ao desdém. Era muito comum, encontrar pérolas como “ganhou o prêmio, apesar de ser quadrinhos”, “Muito embora seja uma HQ, mereceu a premiação” (Garcia 2012). Seguidamente, outras vinculações aliaram-se às duas já apresentadas. Ao não-culto, não-escolar; às intenções mercantilistas; ao inútil, por associação a uma ideia

de lazer concebida como atividade que não exige esforço intelectual e, por isso, não ensina. (Pivovar 2007 p. 73)

Ficam explicitadas as razões da escola em não aceitar as HQs na sua agenda, justamente por conta desse estatuto político e todas as vinculações já citadas.

(...) isso implicaria abrir mão do estatuto político que ela (escola) detém e deixar-se "invadir" por uma perspectiva cultural que não é defendida pelo modelo escolar. A entrada dos quadrinhos em sua fortaleza romperia os cânones a que ela tem se apegado desde seu surgimento. No seu esforço de manutenção do poder, a escola mantém-se precavida contra a invasão de quaisquer enunciados que possam miná-lo. (Pivovar 2007 p. 84)

Toda polêmica é constituída de pelo menos dois pontos discordantes. Já dizia Bakhtin; Voloshinov (2006) que toda palavra é uma espécie de arena em que lutam diferentes ideologias. Em Maingueneau, por exemplo, essas arenas seriam equivalentes à concepção de campo discursivo.

(...) um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região. O recorte de tais campos deve decorrer de hipóteses explícitas e não de uma partição espontânea do universo discursivo. (Maingueneau 1993 p.116-117)

Cada campo discursivo é formado por inúmeros posicionamentos diante de um determinado objeto. Vozes que se aliam, discordam, negam ou ignoram. Dentre essas inúmeras vozes, há pelo menos duas que nos interessam. Essa demarcação mais restrita é denominada por Maingueneau de **espaço discursivo**. Há duas posições antagônicas que também são interdependentes, ou seja, a existência de uma repousa na existência da outra. De um extremo, há os que a classificam como uma sublitteratura, um mero produto de consumo rápido, destinado a uma parcela da população com pouca experiência de leitura. Do outro, há os discursos de insurreição a essas perspectivas. Nesse "novo" olhar sobre esses gêneros são conclamadas novas teorias sobre leitura, recepção e gêneros do discurso. Essa popularidade também teve como consequência um grande contingente de material teórico publicado. Não apenas traduções, mas uma consistente linha de produção nacional sobre o tema. Lança-se aí uma rede de saberes que aos poucos, procura roer outras bases discursivas que definem e delimitam os quadrinhos.

Ainda com relação às histórias em quadrinhos, observamos que perdurou por muito tempo nos espaços escolares a estereotipação de que esse tipo de texto não seria adequado para a leitura na escola, sendo considerado inapropriado para o

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conforme afirma Menon (2013, p. 213): "Durante muito tempo, os quadrinhos – ou gibis – foram objeto de execração por parte de pais e professores, que viam na leitura dessas revistas a perdição dos adolescentes".

Segundo a autora, a revista nacional pioneira em HQ foi a *Tico-Tico*, depois tivemos a revista *Sesinho* em 1950, a revista *Pato Donald* aparece no Brasil e, a partir daí, vão surgindo os super-heróis americanos, que chamam bastante a atenção das crianças e jovens. Com relação à linguagem utilizada, ainda conforme a autora, era muito mais formal, observava-se a presença de mesóclises, distanciando da ideia traçada de que as HQs tinham uma linguagem muito simples e próxima apenas da oralidade.

Ainda conforme a autora acima mencionada, os quadrinhos, até os anos de 1980 (antes da massificação da televisão) introduziam a criança no mundo da ficção. Essas histórias, apesar de inicialmente consideradas banais pela escola e sociedade, em geral, eram chamativas e estimulantes para os jovens leitores, pois eram contadas quadro a quadro com imagens e textos acompanhando-as, o que as tornava mais catalizadoras que, por exemplo, os livros didáticos da época. Vejamos:

Ler quadrinhos era considerado perda de tempo, uma bobagem, que desviava o filho/aluno da leitura "séria" dos livros (...). Mas era também uma posição defensiva: como pais e professores não conheciam bem os quadrinhos, não dominavam a sua linguagem, temiam por uma influência maléfica. (MENON, 2013, p. 217).

Com isso, os professores e pais, até então, não aprovavam a leitura dos quadrinhos como recurso didático. Conforme Mendonça (2010), as histórias em quadrinhos consolidam-se no século XX, em jornais, um meio muito importante para a expansão do gênero; em revistas (gibis) e também nos meios virtuais com temas e estilos bem diversificados.

Para Menon (2013), essas histórias são uma ferramenta a ser usada na escola, pois constituem a ponte para a transposição da criança para o mundo da palavra escrita. Também desenvolvem o acesso à relação entre as linguagens verbal e não verbal, anteriormente estudadas de forma separada. A estudiosa ressalta que há indicações por parte dos PCNs de uso das HQs em sala de aula, do nível fundamental ao médio, e vemos com frequência as HQs inseridas em nossos livros didáticos.

Pensemos os quadrinhos como uma oportunidade de estímulo à leitura, uma transição dos textos apenas verbais para os textos multimodais, o que também pode transformar a atividade de leitura para alunos que dizem não gostar de ler. Segundo Vergueiro (2016),

[...] nota-se que as histórias em quadrinhos contituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. (VERGUEIRO, 2016, p.31)

Mendonça (2010, p. 218) ressalta que esses fatores acima mencionados contribuem para a “falsa premissa de que ler quadrinhos é muito fácil”. A autora enfatiza que encontramos essa proposição inclusive nos manuais destinados para professores como também nos livros didáticos quando a HQ é explorada apenas no sentido da linguagem oral ou mesmo referendando o pronome relativo existente em tal quadrinho, ou seja, como pretexto para exercícios de metalinguagem. Assim ao desconsiderar as diversas possibilidades de um trabalho motivador com as HQs, a escola, aumenta ainda mais a “discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam”. Para Mendonça (2010),

Na verdade, determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio (...). Em outros casos, ao contrário, as HQs podem ter uma função didática, sendo utilizadas para dar instruções ou persuadir, em campanhas educativas. (MENDONÇA, 2010, p. 218).

Podemos observar que a escola pode incorporar as HQs à sala de aula, nas atividades de leitura e produção de textos, contemplando os diversos recursos metodológicos que esse gênero pode proporcionar.

Pensando hoje nos textos para a sala de aula, ressaltamos, conforme Vergueiro (2016), que:

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quarto cantos do planeta, as publicações circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragem de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um publico fiel, sempre ansioso por novidades. (VERGUEIRO, 2016, p. 07)

O autor supracitado ainda defende que,

Mesmo o aparecimento e a concorrência de outros meios de educação e entretenimento, cada vez mais abundantes, diversificados e sofisticados, não impediram que os quadrinhos continuassem, neste início de século, a atrair um grande número de fãs. (VERGUEIRO, 2016, p. 07)

As histórias em quadrinhos não pararam de crescer. Se antes tinham influência de outros países nos traços quadrinistas, ganharam autonomia e se tornaram particulares e autorais por parte de autores nacionais. A obra de Maurício de Souza é um exemplo bem-sucedido dos quadrinhos brasileiros. Em sua produção, utiliza temas, personagens e situações nacionais, caracterizando seu estilo próprio como quadrinista. Suas histórias também se tornaram muito representativas no ambiente escolar e não é raro encontrarmos diversas dessas histórias nos livros didáticos.

Como "arte sequencial", segundo Eisner (1999, p. 41), a força do gênero textual encontra-se nas imagens, desenhos, textos e cores que transmitem ao leitor uma história ou acontecimento, cujo objetivo principal é:

[...] a narração de fatos, procurando reproduzir uma conversação natural, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. Todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor. Assim como na literatura, o contexto é obtido por meio de descrições detalhadas através da palavra escrita. Nas HQs, esse contexto é fruto da dicotomia verbal / não verbal, na qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessárias ao entendimento da história.

Nogueira (2007 p. 1) aponta que:

[...] a arte sequencial – como é classificada a História em Quadrinhos, é muito valorizada, especialmente em países europeus, como a França e a Bélgica, onde editoras especializaram-se na sua publicação, na forma de álbuns cartonados, alguns com encadernações de luxo. Com gêneros variados, as histórias atingem o público de todas as idades. As histórias em quadrinhos com temas históricos, por exemplo, são um grande sucesso. Elas são ambientadas nos mais variados contextos, desde a antiguidade (como Alix, Asterix e Papyrus), passando pela Revolução Francesa (Dampierre), apenas para citar alguns exemplos. Os temas abordados também envolvem questões sociais atuais, como discriminação racial, pobreza e desigualdade, além de política e organização econômica. (NOGUEIRA, 2007, p. 1)

A arte sequencial pode ser entendida como geradora de vários temas que podem ser trabalhados em diferentes contextos da sociedade, do mais sofisticado ao popular, atendendo as diversas classes. Vale destacar também que é possível contar histórias somente com as imagens, sem ajuda de palavras, mas é preciso atender a uma lógica na sequência das imagens para alcançar sua finalidade. (EISNER, 1999, p.16).

Oliveira (2008, p. 1), por sua vez, enfatiza que a imagem:

[...] é uma das mais antigas formas de comunicação utilizada pelo homem. Como exemplo, podem ser citadas as pinturas rupestres que o homem primitivo fazia em suas cavernas mostrando uma caçada ou a existência de animais em uma região. Utilizar uma sequência de imagens para contar uma história também é uma forma de comunicação utilizada pelo homem há muito tempo, como na coluna de Trajano em Roma (113 a.D.) e na tapeçaria de Bayeux na França (1066). As primeiras histórias em quadrinhos possuíam apenas imagens. Foi Rodolphe Toepffer quem primeiro adicionou a palavra às histórias em sequência por volta de 1833.

Assim, é preciso que o leitor decodifique as imagens e interprete as ideias expressadas nas histórias, de modo que nesse processo de comunicação reconheça o significado e o impacto emocional das imagens. Este letramento é necessário e importante para a compreensão das mensagens presentes nas HQs. A apropriação desta linguagem amplia o horizonte educativo e favorece a construção e consolidação de muitos conhecimentos.

Nos dias atuais, é necessário que o aluno conviva com diversas linguagens para que produza seu próprio conhecimento atrelado aos conteúdos estudados. De forma harmônica, o aprendizado deve ocorrer a partir da interação do aluno com os conteúdos e a prática, de modo que o aluno possa levar estes conhecimentos adquiridos e produzidos como contribuição para a melhoria da sociedade.

No Brasil, Em 1837, circulou o primeiro desenho em formato de charge, de autoria de Manuel de Araújo Porto-Alegre, que foi produzido em litografia e vendido em papel avulso. Mais tarde, em 1844, o autor criaria a revista de humor político *Lanterna Mágica*.

No final da década de 1860, Angelo Agostini continuou a tradição de introduzir desenhos com temas de sátira política e social nas publicações jornalísticas e populares brasileiras. Entre seus personagens populares, desenhadas como protagonistas de histórias em quadrinhos propriamente ditas estavam Nhô Quim (1869), a primeira HQ do Brasil, que também seria ilustrado por Cândido Aragonez de Faria, e o Zé Caipora (1883). Agostini publicou nas revistas *Vida Fluminense*, *O Malho* e *Don Quixote*.

Lançada em 11 de outubro de 1905, a revista *O Tico-Tico* é considerada a primeira revista em quadrinhos do país, concebida pelo desenhista Renato de Castro, tendo o projeto sido apresentado a Luís Bartolomeu de Souza e Silva, proprietário da revista *O Malho* (onde Angelo Agostini trabalhou, após o

encerramento de *Don Quixote*). Aprovada, a revista teve a participação de Angelo Agostini, que criou o logotipo e ilustrou algumas histórias da revista. O formato de *O Tico Tico* foi inspirado na revista infantil francesa *La Semaine de Suzette*, cuja personagem Suzette foi publicada na revista brasileira com o nome de *Felismina*. Bécassine, outra personagem da revista, foi chamada de *Narcisa*. *O Tico-Tico* é considerada a primeira revista em quadrinhos no Brasil e teve a colaboração de artistas de renome como J. Carlos (responsável pelas mudanças gráficas da revista em 1922), Max Yantok e Alfredo Storni.

Em 1960 Ziraldo lança a revista *Pererê*, pela editora O Cruzeiro;^[15] *Pererê* surgira um ano antes nas páginas da revista O Cruzeiro em um série de cartuns, e a revista é publicada até 1964. Com o fim das histórias americanas, a editora encomenda histórias o detetive Charlie Chan, ilustradas por GetulioDelphim. Péricles planeja uma revista do Oliveira Trapalhão, que acabou não sendo lançada, no ano seguinte, comete suicídio, com isso, O Amigo da Onça foi continuado por GetulioDelphim e Carlos Estêvão até 1972.

Maurício de Sousa começa a ampliar seus personagens infantis, surge o Cebolinha (1960), Cascão (1961) e Mônica (1963), esta última baseada em sua própria filha, Mônica Spada; logo em seguida o núcleo de personagens iniciados com Bidu e Franjinha passaria a ser conhecido como A Turma da Mônica. Enquanto publica A Turma da Mônica no jornal Folha de S.Paulo, Sousa também lança o herói espacial Astronauta (1963) e homem das cavernas Piteco (1964) pelo jornal paulista Diário da Noite, que também pertence ao conglomerado Diários Associados, logo em seguida criaria um syndicate para publicar suas próprias tiras.

Na década de 1990, a História em Quadrinhos no Brasil ganhou impulso com a realização da 1ª e 2ª Bienal de Quadrinhos do Rio de Janeiro, em 1991 e 1993, e a 3ª em 1997, em Belo Horizonte. Estes eventos, realizado em grande número dos centros culturais da cidade, em cada versão contaram com público de algumas dezenas de milhares de pessoas, com a presença de inúmeros quadrinistas internacionais e praticamente todos os grandes nomes nacionais, além de exposições cenografadas, debates, filmes, cursos, RPG e todos os tipos de atividades.

Por fim, as HQs podem ser usadas para explorar formas de linguagem com reflexões mais críticas. O quadrinho pode ser usado no intuito de atender

diferentes propostas e contribuir para formação de valores e o exercício da cidadania.

Trabalhar histórias em quadrinhos no ambiente escolar é uma forma significativa e dinâmica para os alunos lerem, escreverem, criarem, pesquisarem, dramatizarem sobre a vida (INÁCIO, 2003). A importância das histórias em quadrinhos nas escolas é tratada por Araújo, Costa e Costa (2008, p. 29) quando anunciam que:

[...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente.

Neste sentido, as pesquisas estão mostrando os benefícios das histórias em quadrinhos na escola. Fazer releitura de cenas do cotidiano, transformar textos narrativos em quadrinhos, construir histórias e propostas de abordagem de temas, de forma mais lúdica e divertida, são apenas algumas das formas de se utilizar a HQ em contexto escolar.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS PARA UMA PRÁTICA COM O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

De origem francesa, a sequência didática (SD) remete a atividades organizadas conjunta, progressiva e sistematicamente que visam ao ensino-aprendizagem de gêneros orais ou escritos, no âmbito escolar, geralmente em torno de um gênero textual oral ou escrito, de modo que possa garantir ao professor um planejamento antecipado de suas atividades. Atualmente, ouvimos falar muito em sequência didática para trabalharmos o texto desde a educação infantil, prática propagada com o programa do governo federal PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) em formação de professores. Para Schneuwly e Dolz:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. (...) Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. (...) Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (2004, p. 97)

A utilização da sequência didática tem como função primordial a facilitação do entendimento sobre os gêneros textuais. A organização destes, de forma coerente e adequada ao seu destinatário, é pouco abordada em sala de aula, tendo em vista que os educadores não conseguem abrangê-los em sua totalidade, o que, por conseguinte, leva-os a uma abordagem reduzida dos chamados tipos textuais: dissertação, narração e descrição. Há, então, grande dificuldade de transmitir para os alunos o conceito e aplicabilidade dos gêneros textuais. Desse modo, o procedimento da sequência didática é bastante propício, pois ajuda o docente a organizar, coerente e adequadamente, a utilização da língua em sua amplitude, além de que organizar o ensino por meio de sequências didáticas ajuda o professor no planejamento de situações que facilitam a construção de determinado conhecimento pelo aluno, por meio de atividades articuladas em um tempo variável, dependendo da necessidade individual ou coletiva dos mesmos.

Como tudo que vamos fazer com nosso alunado, a sequência didática planejada previamente deve ter um caráter flexível, de modo a permitir que outras situações venham a ser incorporadas ao processo, caso alguns conhecimentos precisem ser mais aprofundados, dependendo da necessidade que surja em sala. Além disso, esse trabalho proporciona a integração entre os vários eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística).

Outra finalidade da sequência didática, portanto, é trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos, a partir daquilo que o próprio aluno já conhece; permitir a integração de conhecimentos múltiplos (escrita, leitura e oralidade); ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe falar ou escrever de uma maneira mais apropriada numa dada situação de comunicação, enfim o objetivo é ajudar o aluno a expressar-se tanto oralmente como de maneira escrita.

É perceptível perceber que o trabalho com a sequência didática é importante porque auxilia o professor a organizar de forma gradual as suas aulas, partindo, portanto de níveis de conhecimento que o aluno já possui para chegar aos níveis que ele precisa dominar, além de possibilitar o ensino de leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais em conjunto, o que propicia uma construção do conhecimento, não deixando de valorizar o que vem no livro didático: o texto, o estudo sobre o mesmo e o estudo gramatical atrelado ao texto.

A elaboração de uma sequência didática deve ser organizada de forma que faça uma descrição bastante detalhada da proposta de produção, seja ela oral ou

escrita correspondente ao gênero que se vá trabalhar (na nossa proposta o gênero Histórias em Quadrinhos) de modo que contemple a primeira produção (produção inicial), os módulos (constituídos de várias atividades ou exercícios), permitindo que os gêneros sejam trabalhados, de maneira sistemática e aprofundada e por fim a produção final, que além de propiciar ao aluno a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e junto com o professor, medir os progressos alcançados, além de servir também para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Pelo exposto, fica claro que a sequência didática é um processo de essencial importância no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que permite uma interação entre vários elementos: professor – aluno – texto (gênero textual). Tal interação possibilita uma mudança de práxis docente, bem como um novo olhar do aluno sobre seu papel no mundo.

Nada melhor do que utilizar os recursos da sequência didática, uma das vertentes do Interacionismo Sócio-Discursivo que se detém na avaliação da prática do professor em sala de aula e também desenvolve pesquisas e materiais metodológicos, destinados aos docentes, que possam vir a suprir algumas necessidades do ensino de língua materna. Além de apresentar implicitamente — ou por que não explicitamente? — a linguagem como atividade interativa, abrange o letramento, entendido como práticas sociais da escrita ou da fala.

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isto produz, forçosamente, *gêneros novos*, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas lingüísticas que a possibilitam. Freinet é, sem dúvida, quem foi mais longe nesta via que encara com seriedade a escola como autêntico lugar de produção e utilização de textos. (Schneuwly e Dolz, 1997, p. 08)

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz desenvolvem a ideia de gênero utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares para o domínio da produção de textos. As práticas sociais são o lugar de manifestação individual e social da linguagem e nada melhor do que a escola, como exemplo de lugar de manifestação social.

As etapas da sequência didática geralmente seguem o roteiro:

- Apresentação da proposta;
- Avaliação do conhecimento prévio dos alunos;
- Apresentação do gênero escolhido por meio de exemplares;
- Utilização das estratégias de leitura;
- Proposição de uma escrita inicial de texto para avaliar que aspectos precisam ser mais bem trabalhados;
- Ampliação do repertório disponibilizando mais materiais;
- Organização do conhecimento sobre o gênero escolhido, estudando seus elementos, situação de produção e forma de circulação desse gênero (exemplo: jornal, livro...);
- Elaboração de escrita individual;
- Revisão e reescrita da produção individual.

Entendemos que a sequência didática contribui para o desenvolvimento do nosso aluno como um ser social que está adentrando em outra fase de sua vida escolar na qual as disciplinas vistas na escola podem ser um benefício para sua vida futura, como diz Bazerman (2007):

O desenvolvimento da leitura está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros. Qualquer abordagem adequada da escrita perceberá esses fatores operando em todos os textos que escrevemos ou lemos. (BAZERMAN, 2007, p. 110)

Assim, nosso trabalho de intervenção buscou a leitura do texto multimodal, representado pelo gênero histórias em quadrinhos, com o objetivo de desenvolver estratégias que viabilizem a compreensão e interpretação das linguagens verbal e não verbal, bem como a produção de sentidos.

Para tanto, desenvolvemos uma sequência didática, tomando como parâmetro as concepções de Dolz e Schneuwly (2004), cujo procedimento engloba um conjunto de atividades pedagógicas sistemáticas, com base no gênero textual/discursivo.

A sequência foi desenvolvida em uma turma do 6º ano, de uma escola da rede pública de ensino, situada na cidade de Ingá/PB, propondo a leitura multimodal do gênero histórias em quadrinhos. A seleção do gênero histórias em quadrinhos se deu

por ele ser uma das práticas sociais de linguagem apreciada pelos alunos, bem como um gênero que concentra linguagens multimodais (a palavra e a imagem) e oferece uma ampla quantidade de significações, com abertura para diversos vieses de análise e construção de sentidos.

4.1 O Objeto da Pesquisa

Ao escolhermos um gênero textual para trabalharmos em nossa turma, nos preocupamos com a aceitabilidade do gênero e também o aprendizado dos nossos alunos. É óbvio que ter uma variação de gêneros é importante, e isto além de levarmos para os nossos discentes cópias variadas dos textos, os levamos a biblioteca, expomos os textos e situações comunicativas através de um projetor de imagens, vídeos, entre outros meios, sem contarmos com os meios com que os mesmos têm contato em seu meio social, e isto inclui o computador e o celular, além obviamente do livro didático que nos oferece uma variedade de gêneros textuais.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, o gênero escolhido foram as Histórias em Quadrinhos (HQs), popularmente conhecidas em nosso meio como Gibi, que além de fazer parte da sala de leitura da escola, já foi um gênero estudado nas séries/anos anteriores, ainda se aproxima da fase de vida pela qual os alunos estão passando, já que os sujeitos envolvidos na intervenção foram alunos com a faixa etária entre 09 e 13 anos, além de ser um gênero que conforme diagnóstico inicial, os alunos gostam de ler.

O gênero histórias em quadrinhos (HQ) tem como característica principal a apresentação de estruturas formadas por quadros organizados em ordem que objetivam retratar cenas em sequência. Nos quadrinhos, as ilustrações colaboram para uma interpretação com maior grau de exatidão e, aliadas aos textos, geralmente inscritos em balões, apontam para diálogos entre personagens e até mesmo para narrativas históricas ou literárias. A diferença do gênero HQ para os demais é acentuada quando comparamos que nos textos tradicionais, difundidos principalmente em livros, temos pouco ou nenhum auxílio vindo de representações ilustrativas, enquanto que nos gibis há elementos escritos que são auxiliados por uma miríade de elementos pictórico-ilustrativos que auxiliam a compreensão do sentido da narrativa.

O sentido do texto é construído de forma autônoma, apenas através dos elementos coesivos. No caso das HQs, admitimos que a coerência se justifique fora do texto, estando ela na união entre a interpretação do texto dos balões, na leitura das imagens presentes nos quadrinhos e também recebendo influências de experiências anteriores que o sujeito acumula em sua memória ou capta das informações presentes no cotidiano.

Um dos pontos mais destacados nos PCNs (1998) é a necessidade de a escola ser um espaço rico de interação social entre os sujeitos, de estimular o pensamento reflexivo social e de si mesmo. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir na formação de indivíduos que refletem o meio no qual estão inseridos. Para formar, na escola esses cidadãos, o documento destaca a importância de trabalharmos com textos (orais e escritos), os quais “se organizam dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas” (PCNs, 1998, p.21).

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a uma reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998, p. 24).

Para tanto, verificamos, num trabalho inicial de diagnóstico da turma envolvida neste trabalho, que as histórias em quadrinhos (HQ) eram um dos gêneros mais conhecidos pelos alunos, no entanto, pouco aprofundado. Os alunos demonstravam conhecê-lo superficialmente, não sabiam sua função, formas, suporte, dentre outros elementos. Além disso, eles achavam que as HQs eram textos para entretenimento, textos de pouca complexidade.

Inicialmente, a leitura da história em quadrinhos fez-se o foco principal de nossa estratégia, bem como a produção do resumo da história contada nela e sua reescrita. No entanto, acabamos voltando as estratégias para a leitura. Conforme Aguiar (2007 *apud* BALDI, 2009, p. 8):

A leitura aciona uma cadeia humana em direção à imaginação. (...) Lendo me ligo a todos aqueles que vieram antes de mim e projetaram o tempo em que vivo no que ele tem de resistência à dor, à violência e à injustiça. Isso porque, se o dia a dia ensina a viver o que tenho pela frente, o livro literário desenha para mim outras realidades, possíveis de acontecer e, portanto, verdadeiras.

Mendonça (2015) afirma que as HQs são uma verdadeira constelação de gêneros verbais e não verbais ou icônico-verbais assemelhados, por isso o trabalho com esse gênero pode tornar o ambiente de sala de aula muito interessante.

Por que leitura de HQs? Porque no discurso atual dos professores existe uma “crise de leitura”, ou seja, os nossos alunos não leem, não gostam de ler, têm dificuldade com a leitura, chegam ao 6º ano sem ler ou simplesmente se recusam a ler o texto em sala de aula, para o professor. Mas,

É fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através do recurso de quadrinização. 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, 2015, p.209)

O trecho acima justifica a escolha por esse gênero, além de está no gosto dos nossos alunos, principalmente por sua faixa etária, ainda aparece nos descritores pra a série na qual está sendo trabalhada:

D05. Ler e interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, tirinha, tabela, gráfico, mapa, figura, etc.).
D06. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. **D07.** Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos. (BRASIL, 1998, P.37).

Com o exposto acima, acreditamos que com esse trabalho de incentivo à leitura partindo de um gênero que faz parte do gosto dos alunos, estaremos os estimulando a serem leitores desse gênero e a incentivá-los a leitura de outros:

A análise mais específica do gênero- sua constituição, formas de circulação, subtipos - também pode ser objeto de trabalho pedagógico na escola. No ensino fundamental, estudar elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento, etc.), o tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como raiva, o grito, o amor, a indiferença etc.), os sinais usados no lugar das letras (para palavras, para línguas estrangeiras ou extraterrestres) a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões), por exemplo, e a relação disso tudo com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui sem dúvida, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nas HQs. (MENDONÇA, 2015, p.220)

Fazer leitura com nossos alunos, estimular a leitura com esse gênero textual, talvez seja o princípio para formarmos grandes leitores. A proficiência em leitura e escrita está intimamente ligada ao termo letramento, já que ele diz respeito a um processo de interação na sociedade que vai além de competências, visto que se trata de práticas sociais que envolvem a inserção de pessoas – algumas até

marginalizadas - a um amplo e diferenciado acesso ao uso efetivo destas habilidades. Para Cosson (2007, p.12), o “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivodomínio”.

Proveniente da segunda metade da década de 1980, o termo *letramento* apresenta suas primeiras ocorrências oficiais nessa década. Hoje, esse tema é amplamente discutido entre teóricos e educadores. Dentre eles, está Magda Soares, que em *Letramento: um tema em três gêneros* (2006), afirma: “Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser”.

Segundo Soares (2006), o letramento vai além do conceito de alfabetização, sobretudo porque não é a capacidade de escrever ou ler, mas o resultado da ação do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita que o indivíduo adquire sozinho ou em um grupo social, através de práticas sociais. A este respeito, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) destacam que Letramento é um produto de práticas sociais que utilizam a escrita em atividades significativas, existindo nelas, portanto, qualquer forma de letramento. A fim de discuti-las e somente atentar para as habilidades de leitura e escrita pelo fato de estarem inseridas na escola, Kleiman (2007, p. 4) destaca:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social[...].

Para essa autora, o letramento é inerente ao processo de ler e de escrever, pois os eventos sociais são vistos como habilidades discursivas que determinam suas intenções comunicativas, já que toda situação comunicativa é uma atividade de letramento. Também fica evidente para Zilberman (2009) que letramento também é permeado de práticas sociais e objetos que produzem o uso da escrita em uma sociedade letrada. Segundo a autora, a escola, juntamente com suas atividades sociais, não pode estacionar no meio do caminho, mas deve ter a incumbência de ensinar a ler, tornando esse mesmo leitor, um ser habilitado a uma leitura significativa. Se não conseguir, afastará mais ainda o aluno da leitura e literatura. E esse cuidado em trazer para a sala de aula textos que possam ser atraentes para

seu alunado se faz necessário. Pode-se perceber o posicionamento da autora no seguinte:

A questão é saber se a escola brasileira, hoje, está preparada para o exercício dessa tarefa. A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a habilidade de ler e escrever. (ZILBERMAN, 2009, p.28).

Ainda que consciente de todos os problemas e limitações que assolam a leitura e a escrita nas escolas brasileiras, há uma urgência em aproximar a educação da literatura, da leitura e, em especial, a literária, uma vez que ela deve ser considerada na sala de aula como o núcleo do ensino, exercitando a memória, mas, principalmente, a criatividade na utilização da língua portuguesa, na formação de leitores que devem ler com gosto e sensibilidade, não somente na escola, mas fora dela também. Diante disso, o centro do letramento literário é o aluno, já que através dele se constroem cidadãos da cultura escrita preparados para entender a época em que vivem, enfrentando as diversidades sociais e culturais.

Porém, para Kleiman (2007, p.2): "Enquanto muitas das vezes os professores das séries iniciais estão preocupados em atingir melhores formas para tornar seus alunos letrados, os professores de Língua Portuguesa se detêm a criar formas para introduzir os gêneros textuais na sala de aula". Assim, cria-se uma errônea maneira de se perceber que todos independentemente de série em que estão em seu longo processo de escolarização, também estão em seu processo de letramento.

Enquanto criança, o aluno adentra nas inúmeras possibilidades do fazer literário, pois a literatura infantil serve como instrumento para sensibilização da consciência, além de desenvolver a fantasia, a qual estimula a imaginação e proporciona de início o desejo de ler, mais tarde se tornando um hábito para toda a vida. Desde o ensino fundamental, os alunos devem estabelecer diálogos incessantes entre a literatura e as suas formas de observar o mundo em que vivem. Seja em uma estrutura narrativa, conto ou romance, a função primordial advém da necessidade de não ler textos literários fragmentados em livros didáticos, mas leituras carregadas de uma reflexão sobre a sua importância dentro do seu cotidiano. A este respeito, Frantz (2011, p. 16-17) pondera:

Com o passar dos anos fui formulando algumas conclusões. Primeira: uma proposta de educação que se queira, de fato, transformadora, inclusiva, democrática, emancipadora, só será possível se a escola tiver

sucesso no empreendimento de formar leitores. Segunda: a literatura infantil, por seu caráter lúdico-mágico é o caminho natural, a chave que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo o que ela pode nos proporcionar.

Segundo os PCNs (1998), o tratamento com o texto literário envolve o reconhecimento de suas particularidades, constituindo uma forma peculiar de utilizar a criatividade e observar a série para cada texto específico. Isto posto, pode-se observar que o letramento literário não é um ato simples, mas é uma atividade prazerosa, ainda que complexa. O grau de complexidade advém de diversas confluências sociais, culturais, históricas e até mesmo o grau de letramento literário que cada sujeito possui, pois como se vê, ele deve acontecer não somente no cotidiano escolar, mas, principalmente, fora dele, tendo em vista que o tempo passado na escola é bem menor que o tempo passado em casa. Assim, a leitura fora da sala de aula está inteiramente ligada à maneira como a escola ensina a ler. Conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 17):

Para que a escola possa introduzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Sobre essa premissa Cosson (2007) retrata a pouca dedicação de alguns professores ao aprofundamento da leitura de obras em sala, por causa do pouco tempo no ambiente escolar, só preparam aulas para textos pequenos, não fomentando o desejo de realizar o “prazer da descoberta” de uma obra mais extensa.

E, de acordo com Colomer (2007, p.34):

Quando a sociedade se queixa de que meninos e meninas não leem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não terão êxito na escola e comprometam com isso ascensão social. Pensa-se, pois, na função utilitária da leitura própria das sociedades alfabetizadas, um objetivo que inclui aspectos tão distintos como o uso cotidiano do escrito ou o acesso à informação e ao conhecimento.

A formação desse leitor literário compõe, na maioria das vezes, programas curriculares surgidos recentemente nas escolas. Nisso já se nota uma pequena reflexão e mudança de ótica de alguns que fazem parte da escola, desenvolvendo

práticas inovadoras. Por isso se pode observar que mesmo em um pequeno espaço, há um avanço na leitura literária nas aulas de língua portuguesa.

Percebe-se, ainda hoje, que apesar desse pequeno avanço em escolas, a desmotivação em praticar atividades de letramento que realmente promovam a interação com as crianças, tem sido uma das causas do maior fracasso dos alunos em relação à descoberta do prazer na leitura. Nessa perspectiva, os PCNs(1998, p. 26) destacam:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem de uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção de textos; deve contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Diante da evidente urgência em aproximar a educação e literatura nas escolas, a leitura literária deve ser considerada na sala de aula como o núcleo da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, de acordo com Cosson (2007, p. 47), "as atividades em sala de aula devem priorizar o processo de letramento e não meramente a leitura de obras, indo, portanto, além do texto".

Nós, professores de língua portuguesa, ao trabalharmos a leitura, exercitamos a memória e, sobretudo, a criatividade, formando leitores que leem com gosto e sensibilidade, não somente na escola, mas fora dela também, e este é o nosso maior desafio, pois o centro da leitura literária é o aluno, diferentemente do ensino de história da literatura, que é centrada no professor. Conforme aponta Cosson (2007, p. 30):

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Por isso, a escola precisa incentivar a leitura partindo de estratégias que desenvolvam proficiência da leitura literária no aluno, e dessa forma, pela frequência, ele adquire o letramento literário, uma prática social que proporciona inserção no mundo da escrita, da criatividade, da fantasia, da imaginação, enfim, de reflexões variadas, pois cabe à literatura "[...] tornar o mundo compreensível

transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2007, p. 17).

Com o objetivo de formar leitores no ambiente escolar, grande parte dos professores do ensino fundamental acaba optando por textos narrativos curtos ou textos informativos, deixando o gênero textual romance e mais, além disso, o clássico de lado, em virtude, muitas vezes, da sua extensão e da pouca afinidade de se trabalhar com obras clássicas adaptadas ou não, uma vez que tomaria muito tempo do aluno e do professor em casa e em sala de aula. Como relata Colomer (2007, p.35):

A extensão da escolaridade a toda a população correu em paralelo com o desejo 'ilustrado' de pôr os clássicos nas mãos das classes sociais. Mas ambas as coisas nunca se encaixaram bem. [...] os estudos de história educativa demonstram que professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerados fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias.

A utilização dessas experiências em leitura literária promove um desempenho plurissignificativo, pois amplia progressivamente a capacidade de fruição dos alunos, de modo a estabelecer neles vínculos íntimos cada vez mais estreitos entre textos que já leram, observando-se os conflitos, os personagens e as experiências de seu universo. Com isso, à medida que se deparam com o texto, observam a vida, atingem uma maturidade de leitor através do contato profundo e não meramente superficial, com a herança cultural; por isso que textos narrativos como o romance e textos multimodais como as HQs são imprescindíveis.

Na escola, poucos são os momentos dedicados à leitura de obras literárias e textos multimodais; quando ocorre, na maioria em forma de trechos em livros didáticos, ou a obra é utilizada somente como pretexto ao ensino da gramática normativa. Com base nesta premissa, Cosson (2012, p.27) enfatiza que um bom leitor compreende a leitura como um “concerto de muitas vozes”, pois ele não é um ser solitário; há interação entre leitores, “é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo”.

Com isso, o objetivo é ler para conhecer as diversas facetas do texto e produzir seus próprios sentidos. Não bastam somente os livros atuais e, principalmente, estrangeiros, intitulados de “Best Sellers”, tão atraentes e comuns na adolescência. É importante também adentrar os textos clássicos ou boas adaptações de diferentes épocas e lugares, uma vez que hoje, o que chamamos de

“clássicos juvenis”, já foram, em sua maioria, livros populares para adultos em sua época. Assim, segundo Carvalho (2006, p.49):

Ao aproximar o texto do universo do seu receptor, postula-se a possibilidade de estabelecer o diálogo entre os mesmos e, por conseguinte, tornar possível à criança o acesso ao mundo real, organizando suas experiências existenciais e ampliando seu domínio linguístico, bem como enriquecendo seu imaginário.

O aluno, ao se familiarizar com a estrutura narrativa dos textos, começa a perceber as diferenças entre os textos mais significativos outros tipos textuais; passa a construir sentidos e a estabelecer pontes para o diálogo incessante que o letramento oferece, pois traz em si uma grande diversidade de possibilidades nas quais os alunos se sentem livres e, ao mesmo tempo, interessados na leitura. Para isso a escola, juntamente com o professor, oferece títulos que mostrem caminhos para novas opções de produção do conhecimento, juntamente com a compreensão de que o ato de ler vai lhe proporcionar participação em meio à sociedade. Diante disso, Nascimento (2009, p. 15) mostra que: “Ler na escola/comunidade representa também formar leitores que possam dentro de um leque variado e amplo, escolher seus próprios caminhos e também produzir atitudes leitoras”.

Com esse propósito de difundir a leitura, nada mais importante que levar para a sala de aula além do livro didático que muitas vezes é o suporte que temos, um gênero que faz parte do grupo com o qual trabalhamos e poderemos vivenciar um momento pedagógico, mas ao mesmo tempo prazeroso, difundindo a leitura e fazendo com que nossos alunos participem de maneira ativa do processo de ensino aprendizagem com as histórias em quadrinhos de Chico Bento.

4.2 Procedimentos Metodológicos e Proposta de Intervenção com o Gênero Histórias em Quadrinhos

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, com viés bibliográfico edesenvolvimento de uma proposta de intervenção e análise qualitativa dos dados, através da leitura dos quadrinhos. Para tanto, utilizamos a sequência didática, “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2007, p.97), nos seguintes moldes:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão

realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. (DOLZ E SCHENEUWLY, 2007, p. 98)

Além disso, os autores apontam que:

[...] os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ E SCHENEUWLY, 2007, p. 99)

No que tange a proposta deste trabalho, a produção inicial e a compreensão da leitura, além de servirem como avaliação da turma, também serviram como resultados das atividades de nosso trabalho dissertativo.

A turma escolhida para a realização de nossa pesquisa possui 24 alunos, todos deles oriundos da zona rural. A maioria dos alunos encontra-se dentro da faixa etária para a fase de aprendizagem em questão. Suas idades variam entre os 10 e 13 anos. Dos 24 alunos, 16 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino.

A maioria aparentava ser de família de baixa renda que tem o bolsa família como uma das principais fontes de renda, no entanto, o que marca essa escola e a diferencia das outras é a participação dos pais nas atividades escolares de maneira efetiva, talvez por se caracterizar como uma escola de zona rural. Além disso, a nossa sala de leitura é bastante visitada, os alunos gostam de visitar e levar emprestado os livros. Foi aproveitando esse gosto pela leitura que utilizamos as histórias em quadrinhos para o estímulo a leitura, trabalhando a oralidade, incentivando a escrita e construção de sentidos.

Os dados ao longo das atividades de intervenção com a sequência didática, nos modelos sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos de ensino e produção final e rescrita dos textos.

Assim, selecionamos 5 (cinco) aulas para a aplicação das atividades. O gênero quadrinhos já havia sido trabalhado em outros momentos, bem como o gênero resumo, este último, bastante usado com enfoque em situações orais. O gênero quadrinhos, além de fazer parte do gosto de nossos alunos, também apresenta por

suas características de escrita mais próximas do gosto deles. O quadrinho escolhido foi uma história da revista do Chico Bento, intitulada: *Cuidado, Marreco Brabo!* (Em anexo). Ressaltamos que o texto foi escolhido pelos próprios alunos.

Inicialmente, apresentamos aos alunos vários exemplares do Chico Bento, para que os mesmos escolhessem qual história seria trabalhada. Depois da escolha, explanamos sobre o gênero, suas características, autoria, personagens, e questionamos os conhecimentos que os discentes tinham sobre o mesmo. O texto foi xerocopiado para todos os alunos, para que todos pudessem manusear o mesmo quadrinho. Enfocamos também sobre a linguagem do Chico, mas apenas para orientá-los sobre a diversidade linguística de nosso país, uma vez que a correção linguística ou variação não eram o enfoque de nossas atividades. Mas ressaltamos que o personagem **Francisco Antônio Bento** (também conhecido como **Chico Bento**) é o personagem principal da Turma do Chico Bento, criada pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Chico foi criado em 1961, inspirado nos habitantes simplórios e caipiras de sua cidade natal Santa Isabel SP, onde Maurício nasceu. Maurício, estreou em 1963, como coadjuvante das tirinhas dos personagens Hiroshi e Zezinho (que passaram a ser chamados Hiro e Zé da Roça), mas acabou se tornando o protagonista daquele universo. A primeira revista própria foi lançada em 26 de agosto de 1982 e por estas características tão peculiares, os alunos optaram por esta história em quadrinhos.

Na dimensão dos conteúdos, apresentamos nossos objetivos aos discentes para que percebessem a importância do trabalho a ser realizado por eles; para isso, realizamos uma roda de conversa. Após a roda de conversa, o manuseio e leitura da história em quadrinhos, partimos para a primeira produção, que constou do resumo da história. Acrescentamos quatro resumos aos anexos da dissertação, que foram escolhidos por se destacarem entre os textos recebidos da turma. Essa etapa objetivou verificar o quanto do conteúdo e significação eles conseguiram compreender. Salientamos que dois dos textos foram reescritos, mas sem que mudássemos muito o texto do aluno (PE - 01 e PE - 04), observamos também que dois deles preferiram não passar o texto para o papel entregue em sala. Uma outra observação a ser feita é sobre o PE - 04, a aluna apresenta grande desenvoltura em sua escrita, é observável o quanto ela se apropria bem do discurso direto, ao contrário do PE - 02 que continua utilizando o discurso direto e indireto, reproduzindo muitas vezes o formato de diálogo que aparece na Hq.

Em relação a produção do PE – 01, reescrita, mas sem mudar muito o texto do aluno, salientamos que o mesmo se apropria do discurso indireto e faz a narrativa de forma criativa, respeitando as normas ortográficas, mesmo que esta não seja a intenção de observação do texto.

Ressaltamos também que todos os pesquisadores tiveram a liberdade de explanarem o seu texto oralmente, apresentando para os colegas o que haviam entendido da história.

Em relação à produção inicial numa sequência didática, Dolz e Scheneuwly (2007) ressaltam que,

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral e escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente a situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (DOLZ E SCHENEUWLY, 2007, p.101)

Seguindo as etapas da sequência didática, partimos para os quatro níveis principais de produção de textos orais e escritos: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto (DOLZ e SCHENEUWLY, 2007, p.104).

Por fim, seguimos para a produção final, realizada oralmente pelos alunos, com a finalidade de observar se eles acrescentavam mais detalhes à construção de sentidos do que fizeram na escrita do resumo. Foi, assim, uma maneira de compartilhar com os colegas a sua compreensão a respeito do texto, bem como complementar os dados obtidos na produção dos resumos.

Os resumos da produção inicial foram revisados e demos a devolutiva de maneira que o aluno pudesse reescrevê-lo, para que esta prática se torne uma constante nas atividades em sala, uma vez que os mesmos estão apenas iniciando a segunda etapa do ensino fundamental (6º ano).

Observamos que a prática com as etapas da sequência didática, possibilita ao aluno visitar o texto, mas sempre observamos participantes da pesquisa que não querem fazer, apresentam resistência e só cumprem com a atividade se a mesma for “para a nota”, ou se “vale ponto”, infelizmente a aprendizagem fica

relegada a apenas uma pontuação, marcas da avaliação quantitativa a qual eles estavam habituados.

Considerando a relevância que os gêneros textuais assumem no ensino de Língua Portuguesa como instrumento mediador da ação dos alunos no mundo, por meio das práticas de linguagem, e considerando a relevância da sequência didática como uma ferramenta imprescindível à apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar, entendemos que é fundamental que o professor tenha clareza sobre o que é uma sequência didática e saiba como elaborá-la de forma que possibilite aos aprendizes o uso efetivo dos gêneros na escola e fora dela.

É certo que, nas últimas décadas, os gêneros textuais adentraram as escolas e salas de aula de todo o Brasil. Todavia, é necessário ainda discutir a noção de gênero, uma vez que há diferentes correntes teóricas que atribuem sentidos diversos ao conceito de gêneros, implicando diretamente na prática docente e na construção de diferentes suportes metodológicos.

Dessa forma, e considerando as diferentes vertentes teóricas que tratam sobre os gêneros, ancoramos o trabalho na perspectiva dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, defendido por Bronckart e outros autores. O ISD retoma teorias de Vygotsky e de Bakhtin, a partir de outro enfoque, e entende que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes. Ao nos expressarmos, seja de forma oral ou escrita, estamos lançando mão de gêneros, entretanto, é necessário conhecer bem os gêneros para que possamos usá-los conscientemente e com intencionalidade.

Sobre a necessidade de conhecer os gêneros textuais, Bronckart (1999, p.48) diz que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.” (BRONCKART, 1999, p. 48).

Ao compreender os gêneros como formas textuais relativamente consolidadas que estão vinculadas a diversas atividades (familiar, jornalística, publicitária, acadêmica, jurídica, literária), entendemos que, antes de chegar à escola, vamos estabelecendo contato com os gêneros textuais. Assim, de forma intuitiva, vamos construindo conhecimentos sobre os gêneros e suas regras, desde que nascemos. Todavia, mesmo que alguns gêneros (mais informais) sejam aprendidos por nós, sujeitos, durante nosso dia a dia, é necessário aprender outros

gêneros textuais. E sendo a escola a maior agência de letramentos, cabe a tal instituição o papel de ensinar os gêneros “mais formais” aos alunos, permitindo que tenham contato com tais gêneros e possam compreendê-los, dominá-los e usá-los em situações comunicativas efetivas.

Diante da incumbência de ensinar os gêneros mais formais, a escola, mais precisamente o professor, sente dificuldade no processo de planejamento e de “aplicar” os conhecimentos teóricos durante o seu trabalho. Assim, o processo de transposição didática, a nosso ver, não é efetivado como deveria ser. Sobre transposição didática, é válido destacar o conceito elaborado por Machado e Cristovão (2009), a partir dos estudos de Bronckart e da “Escola de Didática” francesa. Para as referidas autoras,

o termo “transposição didática” não deve ser compreendida como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p.130)

Assim, transpor didaticamente um conhecimento é torná-lo ensinável e aprendido. Para isso ocorrer, há escolhas (teóricas/metodológicas), mudanças, quebras, transformações. Essas transformações acontecem em três níveis: no primeiro, o “conhecimento científico” sofre mudanças e se torna “conhecimento a ser ensinado”; no segundo, o conhecimento a ser ensinado se transforma e passa ser “conhecimento efetivamente ensinado”. Este, por fim, passa por outra mudança e se constitui em “conhecimento efetivamente aprendido” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009).

A transposição didática é complexa e permeada por dificuldades. Machado e Cristovão (2009) apontam alguns dos aspectos que dificultam esse processo, dentre os quais podemos destacar: a seleção dos conteúdos a serem ensinados, que não devem ficar na esfera do senso comum/ideologia; o fenômeno da dogmatização de noções que são selecionadas para o ensino, tornando-as verdades absolutas; a compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e os riscos de evidenciar incoerências globais na proposta oficial, entre outros.

Toda essa problemática gera dúvidas e dificuldades e não permite que o processo de transposição didática seja efetivado de forma coerente e eficaz. Neste ínterim, surge a sequência didática como um caminho viável para transpor

didaticamente um conteúdo. Como bem ressaltam Barros e Cordeiro (2017), com as quais concordamos, na metodologia de ensino das sequências didáticas não basta apenas apresentar aos alunos um exemplar de gêneros, fazer perguntas de interpretação e pedir que o aluno produza um dado gênero textual, como se observa em muitas salas de aula da educação básica e em livros didáticos de Língua Portuguesa.

No procedimento da SD, é necessário, segundo as autoras, um trabalho sistematizado, a fim de fornecer as informações e conhecimentos necessários para que os alunos possam se apropriar de uma “determinada prática linguageira”, não se tornando apenas um decodificador de textos ou um “preenchedor de linhas textuais”. Assim, o desenvolvimento das oficinas deve levar o aluno a agir com e pela linguagem (BARROS e CORDEIRO, 2017).

É necessário compreender as sequências didáticas e a importância de trabalhar os gêneros de forma mais sistemática, considerando as condições de produção e de uso, e permitindo que o aluno possa compreendê-los, apropriar-se deles, produzi-los e desenvolver as capacidades de linguagem que são requeridas em uma determinada situação de interação.

4.3 Resultado das Estratégias

Seguindo os passos da Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004) e os procedimentos apresentados anteriormente da proposta supracitada, apresentamos a atividade à turma distribuída em um grande círculo, com as HQs no centro, todas de Chico Bento. Eles escolheram em dupla um exemplar e manusearam cercados por risadas e curiosidade, sem maiores cobranças. Fizeram inicialmente uma leitura de fruição, procedimento que levou os alunos a entrarem em contato com o gênero proposto e se mostrou bastante positivo no objetivo que tínhamos para a primeira leitura.

Em seguida avaliamos o conhecimento que eles tinham sobre o gênero em uma conversa informal; perguntávamos e eles respondiam sobre os detalhes que norteiam o gênero e assim terminamos o nosso primeiro momento da estratégia. Utilizamos-nos da premissa de Solé (1998) para falarmos e usarmos a SD, quando a mesma aponta que:

Formar leitores autônomos capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de aprender a partir de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo. (SOLE, 1998, p.72).

Essa foi nossa intenção não só nessa atividade da pesquisa, mas sempre em sala de aula, estimular os alunos a serem leitores autônomos e isso implica dizer que o aluno deverá ser leitor na escola e fora dela, com um livro na mão, mas também com o computador ou o celular e siga aquela afirmativa de que quanto mais lê, melhor escreverá. Então no momento da leitura nos utilizamos das HQs para que fossem lidas em dupla, favorecendo o processo de interação. Sobretudo, fez importante que eles aprendessem e se sentissem confortáveis com a leitura.

Conversamos sobre a fala do personagem principal, não deixando de explicar a variação linguística do mesmo e comparamos com a nossa linguagem e a linguagem dos nossos antepassados, uma vez que a escola se localiza em uma área rural. Emprestamos uma HQ para cada aluno, para ser levada para casa, manuseada e lida. Este contato com a HQ favoreceu as etapas seguintes, pois eles puderam ampliar a experiência de leitura da sala de aula.

Na segunda aula, conversamos sobre as características das HQs e relembremos atividades feitas em outros momentos, mas nas quais usamos tirinhas. Fizemos mais uma vez um círculo e perguntamos sobre a leitura realizada em casa e os estimulamos a contar as suas narrativas oralmente. Em seguida, expomos os elementos que constituem as HQs, ou seja, os elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento, etc.); o tamanho e o tipo de letras (para sentimentos como a raiva, o grito, o amor, a indiferença etc.); os sinais usados no lugar das letras (para palavras, para línguas estrangeiras ou extraterrestres); a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões). Mostramos todas essas características com exemplos e sempre interagindo com os alunos para que os mesmos conhecessem de fato o gênero textual em estudo e a cada exemplo dado, eles buscassem em sua HQ essa característica e pudessem exemplificar. Essa etapa mostrou que eles conseguiram compreender as particularidades e composição da HQ.

Na terceira aula, visitamos a sala de leitura, na qual os alunos tiveram a oportunidade de escolher outras HQs para manuseio e leitura e fizemos uma roda de conversa e questionaremos sobre a leitura do dia e as semelhanças que existiam

entre o assunto dado na aula anterior e as HQs que os mesmos estavam a manusear, os estimulando a observar as características vistas na aula anterior, sempre levando em consideração o fato de que eles são, em sua maioria, crianças ainda e a leitura de Chico Bento se torna também um momento lúdico, além do mais precisamos frisar sempre que a leitura não é apenas um momento de cobrança por parte dos professores, mas pode perfeitamente ser um momento de revisitar outros mundos, além do mais percebemos que alguns alunos compararam a fala do Chico com dos outros personagens das outras histórias em quadrinhos lidas por eles, bem como com a fala de cada um no seu dia a dia.

Na quarta aula, fizemos um momento de escolhas. Mais uma vez fizemos um círculo e colocamos em votação o texto que todos iriam ler para escreverem sobre e interpretar o tema exposto na HQ. Mesmo que a proposta fosse desenvolver estratégias de leitura, consideramos importante que a produção inicial fosse um texto escrito somente para o acompanhamento da leitura. Alguns contaram de forma resumida alguma história que tinha sido importante para eles. E de maneira unânime escolheram o texto *A Turma do Chico Bento em: Cuidado, marreco brabo!*

A história é uma mistura de humor com uma lição de moral que mostra que querer enganar as pessoas acaba sendo prejudicial a si mesmo. Chico e Zé Lelê querem comer goiabas do pomar do Nhô Lau, sem pedir a permissão dele, e acabam afungentados do pomar pelo Peteleco, o marreco que o Nhô encarregou de proteger as goiabeiras. Usando sua esperteza, Chico Bento une o marreco e sua pata Matirde e pode colher as goiabas em paz novamente, até que o Nhô Lau descobre seu plano. Novamente, na época das goiabas, ele chama o Zé Lelê para “visitar” o pomar do Nhô Lau e tem uma grande surpresa, esta observação da lição de moral que mostra o texto foi observada pelos próprios alunos, inclusive enfatizada com histórias do dia a dia de cada um.

Na quinta e última aula, trouxemos para a sala o texto escolhido em cópias coloridas para todos os alunos. Eles foram incentivados a discutir sobre a história, expor sua compreensão sobre as ações de Chico e o Zé Lelê, e sobre a proibição do Nhô Lau em relação às goiabas. Na mostra pedagógica, eles também apresentaram o gênero histórias em quadrinhos e falaram da importância da leitura e da lição aprendida com o texto do Chico Bento.

O trabalho feito com a história em quadrinhos estimulou tanto a leitura dos alunos da turma, como a leitura de alunos de outras turmas para quem a história foi

apresentada. Promoveu a interação e ampliou os horizontes de aprendizagem e exposição dos conhecimentos pelos alunos e promoveu a produção de uma HQ que parafrasea a história lida e pode ser encontrada nos anexos da dissertação.

5 CONCLUSÕES FINAIS

Na presente dissertação do Mestrado Profissional em Letras-Profletras, além de buscarmos informações relevantes sobre a utilização das histórias em quadrinhos na educação escolar, procuramos ressaltar a importância do trabalho com esse gênero textual no 6º ano do ensino fundamental, sua aplicação como procedimento de linguagens, estimulando o gosto pela leitura e incentivando os discentes a explorarem o que leem, valorizando a oralidade e incentivando a produção textual escrita do gênero resumo.

A temática proposta pauta-se em compreender como as histórias em quadrinhos podem auxiliar no desenvolvimento escolar e ainda caracterizar este recurso reconhecendo seu benefício para o ensino, de maneira que ao trabalhar com gênero textual seja para a leitura ou escrita, de maneira que desenvolva em nossos alunos o gosto pela leitura, tornando-os leitores e escritores, melhorando a visão dos mesmos de que a aula de Linguagens é "chata" e pouco atraente.

Em relação ao tema abordado, optou-se pela pesquisa-ação de cunho bibliográfico, através de análises da literatura específica, procurando refletir aspectos das histórias em quadrinhos, bem como seu aproveitamento na escola e fora dela, vale salientar que esse trabalho já é feito com outras atividades propostas de maneira que os alunos produzam e apresentem essas produções, como já citamos ao longo do trabalho. Nos anos iniciais, os professores trabalham com a prática da sequência didática estimulados pelo programa PNAIC.

Por meio desta pesquisa, é possível ver que a utilização das histórias em quadrinhos como recurso didático começou lenta, pois se temia que pudesse haver rejeição na utilização desse tipo de leitura nas escolas, uma vez que alguns educadores e pais consideravam este recurso inadequado para a educação. Tais pontos de vista foram superados com pesquisas que comprovaram seu benefício na escola, e na nossa escola mais ainda. Vimos que os alunos sentiram falta apenas de mais atividades escritas após a leitura, talvez por ser esta a prática do livro didático.

É possível definir as HQs como arte sequencial, pois a história é narrada quadro a quadro através de sequência de acontecimentos ilustrados, bem como é viável trabalhar o relato da narrativa, tanto oral como escrita, e assim fizemos, na oralidade e na escrita conforme os textos que incluímos em anexo.

Concluimos que, trabalhar com esse material em sala de aula nos possibilita explorar a leitura, a escrita e a produção de gêneros textuais multimodais. Exercita a criatividade de forma prazerosa e divertida. Neste sentido as pesquisas em torno do assunto estão, cada vez mais, mostrando os benefícios das HQs em sala de aula e o estímulo à produção textual.

Porém, é importante o conhecimento do professor sobre o assunto, pois ao selecionar HQs para trabalhar em sala de aula, devemos considerar as características da faixa etária, adequando este material ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Atualmente os quadrinhos não estão mais presentes em revistas especializadas, mas ganhou espaço em outros segmentos, como concursos e o ENEM, além do uso em livros didáticos fazendo com que os alunos reflitam sobre os gêneros propostos para o ensino.

Assim, diante da urgente necessidade de desenvolvermos práticas dinâmicas e produtivas junto ao alunado, asseveramos que fizemos uma boa opção, uma vez que a prática com gêneros textuais diversos já vem sendo trabalhada. Esperamos que os resultados obtidos e apontados nesse trabalho estimulem outros professores a utilizar esse gênero textual com mais frequência e estimule os nossos alunos a serem leitores de textos diversos e a reconhecerem a importância da leitura em suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBOSA, Alexandre; RAMA, Angela; RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; VILELA, Túlio (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. Editora Contexto, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BHATIA, V. K. **Analyzing genre**: language use in professional settings. New York: Longman, 1993.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. De Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, Angela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Tradução de Isabel Magalhães. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Coleção das práticas de leituras. 3. Ed. Volume 7. Lisboa: Arcádia, 1979.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura. Teoria e Práticas. São Paulo: Pontes

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler & compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane. **Planejar gêneros acadêmicos**. Editora parabola, 2009.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane. **Resumo**. Editora parabola, 2009.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, M. R. de S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENON, Odete Pereira da Silva. O que é as HQs? *IN*: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (orgs). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística para o Ensino da Língua Portuguesa**. Natal/RN: EDUFRN, 2013. (Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino; v.5)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**/ Magda Soares. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª Edição, Porto Alegre, 1998.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research Settings**. Cambridge: CUP, 1990.

ROJO, R.H.R. **Escol@ connect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.H.R. **Alfabetização e letramento**. Mercado da Letras, 1998.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Ronilço Cruz. **O papel do gibi no processo de aprendizagem, na afetividade e nas emoções**. 2007. Disponível em: <http://www.ucdb.br/gibiteca/experiencia.php>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: contexto, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1: Aprovação para a realização do projeto

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: SILVANA MERCIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00163918.6.0000.5187

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.972.623

Apresentação do Projeto:

O projeto "Estratégias de leitura do gênero histórias em quadrinhos no ensino fundamental" aborda o processo de leitura de textos, considerando que as percepções de alunos e professores acerca dessa atividade nem sempre convergem em função da falta de hábito e prazer pela leitura; trabalho com turmas numerosas que dificultam uma assistência mais individualizadas. Mediante a problemática, a pesquisadora tem por intuito apresentar uma proposta de atividade ancorada no letramento, não descartando o processo contínuo da alfabetização, por meio da leitura de textos, tomando como ponto de referência as Histórias em Quadrinhos. A pesquisa segue os procedimentos da pesquisa-ação, justificando a intervenção pedagógica como uma forma de melhoramento da prática de leitura na sala de aula, em uma turma de 6º ano, de uma escola da zona rural do município de Ingá-PB. Ressalta que esse trabalho é relevante porque o ensino se moderniza, surgem novas teorias, novas tecnologias, mas que os problemas de sala de aula se avolumam no tocante aos baixos níveis de interesse dos alunos, de alfabetização e letramento.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver a leitura do verbal e do não verbal presentes nas histórias em quadrinhos bem como reconhecer as narrativas presentes nas mesmas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme a Resolução 466/12, a pesquisa apresenta risco mínimo, uma vez que o estudo

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.972.623

emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (6º ano do Ensino Fundamental), tais como: leitura, interpretação, discussão e produção de textos. Dentre os benefícios que a pesquisa pode trazer, podemos citar as atividades sistematizadas de leitura que podem contribuir na formação de alunos-leitores que tenham à leitura e escrita como um prazer e não como uma obrigação apenas da escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é avaliada como devidamente fundamentada, pertinente, atual e relevante. Todavia, necessita acrescentar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2017), por serem documentos mais atuais que os PCN e encontrarem-se em fase de implementação, diferentemente dos PCN que foram substituídos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Faltam o Termo de autorização institucional e o Termo de compromisso do pesquisador responsável.

Recomendações:

A pesquisadora necessita acrescentar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2017), por serem documentos mais atuais que os PCN e encontrarem-se em fase de implementação, diferentemente dos PCN que foram substituídos. Deve também providenciar os documentos que falta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável a sua realização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1155698.pdf	10/06/2018 21:20:38		Aceito
Parecer Anterior	COMPROMISSO.pdf	10/06/2018 21:19:54	SILVANA MERCIA DA SILVA	Aceito
Outros	PARECER.pdf	10/06/2018 21:17:44	SILVANA MERCIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO.docx	10/06/2018	SILVANA MERCIA	Aceito

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.972.623

/ Brochura Investigador	PROJETO.docx	21:08:10	DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAP.pdf	10/06/2018 21:05:35	SILVANA MERCIA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO.pdf	10/06/2018 20:36:33	SILVANA MERCIA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/06/2018 20:33:16	SILVANA MERCIA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	10/06/2018 20:21:09	SILVANA MERCIA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 19 de Outubro de 2018

Assinado por:

Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

ANEXO 2: HQ selecionada pela turma







ANEXO 3: Produções escritas

PE-01

ATIVIDADE SOBRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

REESCREVA O TEXTO LIDO DE ACORDO COM O QUE VOCÊ ENTENDEU, FAZENDO AS MODIFICAÇÕES QUE ACHAR NECESSÁRIO.

A história se inicia quando Ji Sili está comendo da mesa quando chamam góialas de Nhô Lau, que é um marreco chamado petelico, quando o menino encontra o Chico Berto, lá aparece com oitavas dos dois até que eles escapam pela via. Com esse nome "segurança", Ji Sili conclui que é melhor eles esquecerem as góialas do homem-porém, Chico Berto não está disposto a abandonar as tão deliciosas frutas com isso pegou um plano.

Um tempo se passou e Nhô Lau passeando pelo rio até quando percebe uma movimentação em sua góiala, os marrecos não perceberam a presença do homem, como em disparada da direção petelico, o Nhô Lau chama o petelico mas nada dele responde, quando ele olhou para a petelico está apertado nada pela mão do Chico Berto, que ele trouxe intencionalmente para distrair a atenção do marreco. Nhô Lau, ao ver a cena, percebe que nada mais pode fazer para evitar o roubo das góialas.

Alguns meses se passaram, e chegou fevereiro que é a época das góialas, e como de costume os marrecos correm até a góiala e começaram a escutar sons do marreco, sendo que são diferentes. Quando eles olham, são os filhotes do Nhô Lau, que correm em perseguição dos imperios góialas.

ATIVIDADE SOBRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

REESCREVA O TEXTO LIDO DE ACORDO COM O QUE VOCÊ ENTENDEU,
FAZENDO AS MODIFICAÇÕES QUE ACHAR NECESSÁRIO

O amigo de Chico Bunto tentava explicar
o galão de leite de mãe sou
o maneco de mãe sou corria atrás e o
Chico perguntou:
Quando vai sair, com tanta pressão, Zé Lili?
O Zé Lili falou:
Só quando da pitelica!
Chico perguntou:
É quem é pitelica?
Zé Lili falou:
É o maneco de mãe sou!
O maneco deu uma bicada no lbum lbum
de Chico, ele gritou muito, e os dois amigos
correram da pitelica/maneco de mãe
sou, ela correu tanto que levou para
na fiação e colocou dentro, para que o
maneco não pegasse eles mas o maneco
entrou e eles ficaram madando de fiação,
depois de correr muito o mãe sou mandou o
Maneco para, que ela não já aprenderam
a ler, mas o Chico tem uma ideia, o seu
mãe sou tom parando e abriu os manecos
na galão e chamou o pitelica mas o
pitelica não ocupado demais ele estava com
a Matilde, o seu mãe sou ficou desapontado
e murmuraram alegre e correram para
o galão, o seu amigo Zé Lili acha mais
então o galão de Pitelica era o

A história começa com Zé Hele correndo de peteleco (Maneio) e mora quando dos galos de Nhô Lau. Chico Bento pergunta a Zé Hele porque ele está correndo, e ele explica que Nhô Lau arrastou esse maneio para proteger os galos que no caso, estavam ruminando do pé de goiaba. Ah, então é que ele fez deu certo, mas Chico Bento sempre esperto arrastou algo que pudesse destruir o maneio. Ele juntou a pata e o maneio, para que eles conseguissem chegar até o pé de goiaba. E assim ele conseguiu. Tempos depois quando o pé deu fruto novamente eles voltaram lá, mas não contaram com os filhotes que eles tiveram, que logo colocaram eles para correr e Nhô Lau ficou super contente, pois conseguiu o que tanto queria, que Chico Bento e Zé Hele ficassem longe do pé de goiaba.

Certo dia, Chico Bento avistou Felele correndo, muito assustado. Curioso, questionou o que estava acontecendo e seu amigo fugitivo respondeu que estava em fuga, pois o marreco do Nhô Lau ~~foi~~ perseguido porque tentou roubar as goiabas da fazenda do vizinho.

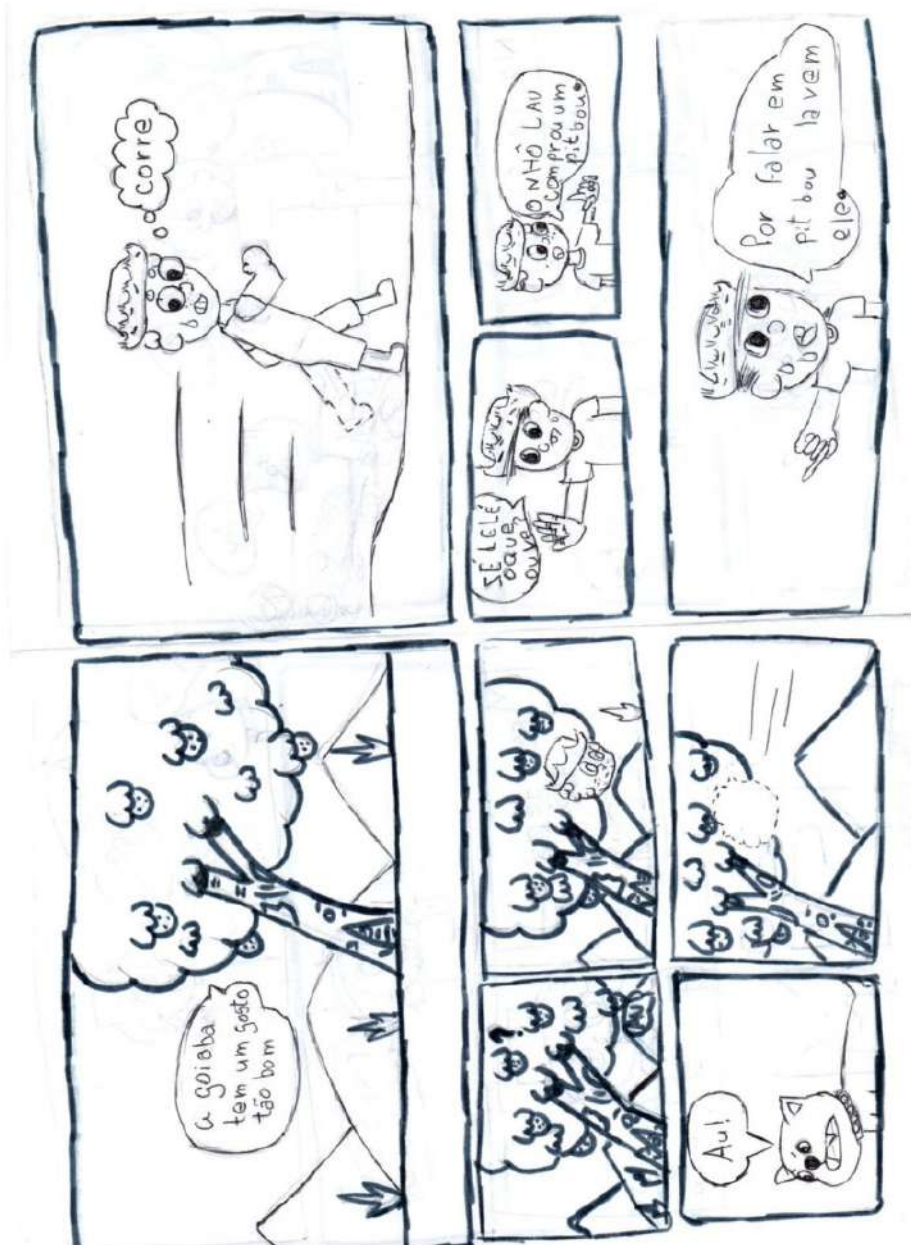
De repente, quando se deram conta, o marreco vinha em disparada na direção de ambos, que, assustados, se atiraram no rio, sem lembrar que o marreco Peteleco também nada.

Braves do marreco, Felele explicou a Chico Bento que Nhô Lau pôs o marreco para ser o vigia de suas goiabas, só que o cão de guarda não deu conta do recado.

Esperto, Chico Bento teve a brilhante ideia de formar o casal Peteleco e Matilde, sua patã, para que, distraído com a nova namorada, eles pudessem, tranquilamente, comer as goiabas da goiabeira do Nhô Lau.

Porém, o que Chico Bento e Felele não esperavam é que Peteleco e Matilde tenham bravos e espertos filhotes, que, unidos, continuaram não permitindo que os espertos gaivotos comessem, sem permissão, as goiabas da fazenda do Nhô Lau; como o papai marreco sempre fez.

ANEXO 4: Produção de HQ





FIM

Esquema E.P.F.M.1.0



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, **SILVANA MÉRCIA DA SILVA**, estudante, aluna do Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG: 1635230 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 11/06/2018

Silvana Mércia da Silva

Pesquisador Responsável

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

**Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, SILVANA MÉRCIA DA SILVA, Aluna do Curso de mestrado profissional (Proletra), da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG:1635230 e CPF: 892.890.564-87 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 11/06/2018

Silvana Mércia da Silva

Assinatura do (a) Pesquisador responsável

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS DE ARQUIVO (PRONTUÁRIOS)

Título do projeto:	ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
Pesquisador responsável:	SILVANA MÉRCIA DA SILVA
Nome dos Pesquisadores participantes:	
Banco de dados do:	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOÃO DIONISO DE MENDONÇA

O(s) pesquisador(es) do projeto acima identificado(s) assume(m) o compromisso de:



- I - Preservar a privacidade dos pacientes cujos dados serão coletados;
- II - Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III - Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

De modo que, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

... Campina Grande/Pb, 11 de junho de 2018

Assinar o nome legível de todos os pesquisadores:	Assinatura
<i>Silvana Mércia da Silva</i>	<i>Silvana Mércia da Silva</i>



1. Projeto de Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SILVANA MERCIA DA SILVA			
6. CPF: 892.890.564-57	7. Endereço (Rua, n.º): RUA SEBASTIÃO INÁCIO MONTEIRO Bela Vista Q2 INGA PARAIBA 58350010		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (63) 9107-0963	10. Outro Telefone:	11. Email: silvanamercia@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 485/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esse folheto será anexado ao projeto devidamente assinado por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 23 / 06 / 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	13. CNPJ: 12.671.814/0001-37	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (83) 3315-3373	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela Instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 485/12 e suas Complementares e como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução:			
Responsável: <u>Wagner de Oliveira de Sousa</u> CPF: <u>625.700.674-00</u>			
Cargo/Função: <u>Coordenador de Pós-Graduação</u>			
Data: 17 / 06 / 2018		 Prof. Dr. W. de Oliveira de Sousa Matrícula 32238-3	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e que não estejam inseridas nas hipóteses de vulnerabilidade que impossibilitam o livre discernimento com autonomia para o exercício dos atos da vida civil).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, SILVANA MÉRCIA DA SILVA, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa "ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL"

Declaro ser esclarecido (a) e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL** terá como objetivo geral Desenvolver a leitura do verbal e do não verbal presentes nas histórias em quadrinhos bem como reconhecer as narrativas presentes nas mesmas.

Ao voluntário caberá à autorização para **INSERIR QUAL METODO PARA COLETA DE DADOS**, os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS Item V, são: a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que a mesma empregará atividades de leitura e de escrita do cotidiano de sala de aula as quais os alunos fazem rotineiramente com: leitura do gênero Quadrinhos, o livro didático, atividades pedagógicas de leitura que são concernentes ao seu público alvo, ou seja, os alunos.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou

financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **991070993** com **SILVANA MÉRCIA DA SILVA RESPONSÁVEL JUNTO A CONEP-PLATAFORMA BRASIL** ou ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo. Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr(a) poderá consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Baraúnas, 351- Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229; Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.



Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor

Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da Pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na a Pesquisa "ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL** terá como objetivo geral Desenvolver a leitura do verbal e do não verbal presentes nas histórias em quadrinhos bem como reconhecer as narrativas presentes nas mesmas.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para **INSERIR QUAL METODO PARA COLETA DE DADOS**, os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS Item V, são: a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que a mesma empregará atividades de leitura e de escrita do cotidiano de sala de aula as quais os alunos fazem rotineiramente como: leitura do gênero Quadrinhos, o livro didático, atividades pedagógicas de leitura que são pertinentes ao seu público alvo, ou seja, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 991070993 com **SILVANA MÉRCIA DA SILVA RESPONSÁVEL LEGAL JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL** ou ter suas dúvidas

pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. DOLZ E SCHENEUWLY, 2007, p. 99)

No que tange a proposta deste trabalho, a produção final, além de servir como avaliação da turma, também servirá como aspecto importante para as atividades de nosso trabalho dissertativo.

Assim, escolheremos 04 (quatro) aulas para aplicarmos as nossas atividades, apesar de já termos esta prática na escola. O gênero quadrinhos já foi trabalhado em outros momentos, bem como o gênero resumo, este último, bastante usado com enfoque em situações orais.

O Gênero Quadrinhos, além de fazer parte do gosto de nossos alunos, também apresenta por suas características de escrita mais próximas do gosto deles. A revista escolhida foi a Chico Bento, até por já ter sido trabalhada em outros momentos, assim apresentaremos a atividade para deleite dos alunos, levando para sala várias opções de exemplares do Chico Bento, para que os mesmos escolham qual exemplar será trabalhado. Escolheremos uma narrativa, e explanaremos sobre o gênero, suas características, autor, personagens e suas características, enfim sobre o gênero e os conhecimentos que os discentes têm sobre o mesmo. Os deixaremos a vontade para escolha do exemplar e os estimularemos a leitura. Após a escolha, xerocopiaremos os exemplares para todos, para que todos possam manusear o mesmo quadrinho. Enfocaremos também sobre a linguagem do Chico mas apenas para orientá-los sobre a diversidade linguística de nosso país, uma vez que este não é o enfoque de nossa pesquisa, estaremos portanto trabalhando a apresentação da situação da qual trata a nossa sequência.

Na dimensão dos conteúdos, apresentaremos nossos objetivos a cerca dos conteúdos a serem trabalhados de maneira que os discentes percebam a importância do trabalho a ser realizado por eles, para isso realizaremos uma roda de conversa.

Após a roda de conversa, manuseio e leitura da história em quadrinho, partiremos para a primeira produção, inicialmente, em círculo, faremos o resumo oral, eles apresentarão o resumo da história oralmente. Em seguida partiremos para o resumo escrito. Como base para esse momento seguimos ainda Dolz e Cheneuwly (2007) ressaltando que,

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral e escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.

RESPONSÁVEL LEGAL JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL ou ter suas dúvidas esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo. Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr (a) poderá consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Baraúnas, 351- Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável _____

Silvana Mircia da Silva

Assinatura do responsável _____
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade _____

Assinatura Dactiloscópica do participante da
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).

pesquisa

Termo de Assentimento (TA) *(no caso do menor)*

(OBS: Utilizado nos casos de Criança menor de 12 anos e/ou adolescentes de 12 a 18 anos completos).

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL". Neste estudo pretendemos: Desenvolver a leitura do verbal e do não verbal presente nas histórias em quadrinhos bem como reconhecer as narrativas presentes nas mesmas.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto e a presente pesquisa se justifica pela necessidade de melhorarmos as aulas de língua portuguesa no 6º ano de maneira que nossos alunos se sintam estimulados pela leitura/escrita estendendo à prática pelo resto de sua vida escolar uma vez que à maioria das pesquisas e trabalhos procuram as séries finais do Ensino Fundamental esquecendo as turmas que ainda estão iniciando a sua prática de leitura e escrita.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa-ação, com viés bibliográfico com o desenvolvimento de uma proposta de intervenção e análise qualitativa dos dados através da escrita e reescrita dos alunos para isto, nos utilizaremos da "sequência didática que é um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ E SCHNEUWLY, 2007, P.97)

Para elaborarmos uma sequência devemos lembrar da estrutura proposta por Dolz E Schneuwly (2007),

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno. Isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2007, p. 98)

Assim os alunos estarão inteirados das etapas a serem estudadas, os autores ainda enfatizam que,

[...] os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. DOLZ E SCHNEUWLY, 2007, p. 99)

No que tange a proposta deste trabalho, a produção final, além de servir como avaliação da turma, também servirá como aspecto importante para as atividades de nosso trabalho dissertativo.

Assim, escolheremos 04 (quatro) aulas para aplicarmos as nossas atividades, apesar de já termos esta prática na escola. O gênero quadrinhos já foi trabalhado em outros momentos, bem como o gênero resumo, este último, bastante usado com enfoque em situações orais.

O Gênero Quadrinhos, além de fazer parte do gosto de nossos alunos, também apresenta por suas características de escrita mais próximas do gosto deles. A revista escolhida foi a Chico Bento, até por já ter sido trabalhada em outros momentos, assim apresentaremos a atividade para deleite dos alunos, levando para sala várias opções de exemplares do Chico Bento, para que os mesmos escolham qual exemplar será trabalhado. Escolheremos uma narrativa, e explanaremos sobre o gênero, suas características, autor, personagens e suas características, enfim sobre o gênero e os conhecimentos que os discentes têm sobre o mesmo. Os deixaremos a vontade para escolha do exemplar e os estimularemos a leitura. Após a escolha, xerocopiaremos os exemplares para todos, para que todos possam manusear o mesmo quadrinho. Enfocaremos também sobre a linguagem do Chico mas apenas para orientá-los sobre a diversidade linguística de nosso país, uma vez que este não é o enfoque de nossa pesquisa, estaremos portanto trabalhando a apresentação da situação da qual trata a nossa sequência.

Na dimensão dos conteúdos, apresentaremos nossos objetivos a cerca dos conteúdos a serem trabalhados de maneira que os discentes percebam a importância do trabalho a ser realizado por eles, para isso realizaremos uma roda de conversa.

Após a roda de conversa, manuseio e leitura da história em quadrinho, partiremos para a primeira produção, inicialmente, em círculo, faremos o resumo oral, eles apresentarão o resumo da história oralmente. Em seguida partiremos para o resumo escrito. Como base para esse momento seguimos ainda Dolz e Cheneuwly (2007) ressaltando que,

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral e escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente a situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (DOLZ E SCHENEUWLY, 2007. P.101)

Ainda seguindo os autores supra, seguiremos os quatro níveis principais de produção de textos que seria: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto (Dolz E Scheneuwly, 2007, p.104).

Por fim, seguiremos para a produção final, esta de forma escrita e não mais oral, a qual será lida e apresentada para a turma de forma a compartilhar para os colegas a sua produção, revisaremos a mesma, e daremos a devolutiva de maneira que o aluno a reescreva, e que esta prática se torne uma constante no dia a dia do aluno, uma vez que os mesmos estão apenas iniciando a segunda etapa do ensino fundamental (6º ano).

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso); isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer

momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico SILVANA MÉRCIA DA SILVA telefone: (83) 99107-0993 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande, 11 de junho de 2018.

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).

pesquisa

Assinatura: Silvana Mércia da Silva
Nome legível: Silvana Mércia da Silva
Endereço: Rua Sebastião Inácio Monteiro, 62 Bela Vista II - Ingoi - PB
RG: 1635230 SSP PB
Fone: (83) 99107-0993
Data: 11 / 06 / 2018

Data 11 / 06 / 2018

Silvana Mércia da Silva
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável