



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

KÉZIA BARBOSA DE QUEIROZ

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO
ESTRATÉGIA PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**GUARABIRA
2018**

KÉZIA BARBOSA DE QUEIROZ

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO ESTRATÉGIA
PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial 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. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino.

**GUARABIRA
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.

Q3r Queiroz, Kézia Barbosa de.
A retextualização de histórias em quadrinhos como estratégia para as aulas de produção textual [manuscrito] : / Kézia Barbosa de Queiroz. - 2018.
175 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino., Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Gêneros textuais. 4. História em quadrinhos. 5. Retextualização.

21. ed. CDD 418.4

KÉZIA BARBOSA DE QUEIROZ

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO ESTRATÉGIA
PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

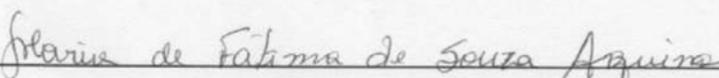
Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

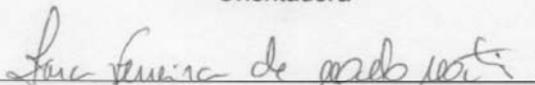
Aprovada em: 22 / 02 / 2018

BANCA EXAMINADORA

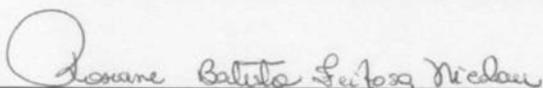


Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino – UEPB

Orientadora



Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins – UEPB



Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau - UFPB

**GUARABIRA
2018**

*Aos meus pais,
Francisco e Zenaide.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que está presente em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, que merecem toda a minha gratidão.

A minha filha, Saphira, e meu esposo, Sebastião, pelo incentivo e companheirismo.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino, pelos momentos de construção de conhecimentos.

A Eliana Cristina, pelo carinho e amizade.

Aos alunos que participaram da pesquisa, pelas contribuições para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa enfoca o trabalho com as habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma abordagem baseada na concepção discursiva e interacional de ensino, através da estratégia de retextualização. Como objetivo, busca analisar as atividades de retextualização de histórias em quadrinhos e suas contribuições como estratégia didática, nas aulas de Língua Portuguesa, para ampliação dos usos da língua escrita e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Nesse contexto, este estudo se justifica pela necessidade de busca de estratégias que contribuam com a melhoria dos níveis de escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que grande parte conclui esta fase apresentando dificuldades tanto na leitura quanto na compreensão e produção textual. Caracterizada como uma pesquisa-ação e de natureza descritiva e interpretativista, esta pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Campina Grande, PB. Como pressupostos teóricos, foram utilizados os estudos de Bakhtin (1995); Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004); Marcuschi (2001; 2003; 2008); Matêncio (2003); Dell'Isola (2007); Mendonça (2010), entre outros. Este estudo foi desenvolvido com a aplicação de uma sequência didática, momento em que os alunos leram, interpretaram e produziram textos no gênero HQ, os quais serviram de dados para a análise, que ocorreu de forma qualitativa e interpretativa. Como resultado, a pesquisa demonstra que, quando bem trabalhadas em sala de aula, as atividades de retextualização proporcionam avanços nos níveis de escrita e desenvolve a capacidade leitora, capacitando os alunos para o uso da língua de forma ética, crítica e democrática na sociedade.

Palavras-Chave: Ensino. Língua Portuguesa. Gêneros textuais. História em quadrinhos. Retextualização.

ABSTRACT

This research focuses on working with reading and writing skills in the early years of elementary school in an approach based on the discursive and interactional conception of teaching through the retextualization strategy. As an objective, it seeks to analyze the activities of retextualization of comics and its contributions as a didactic strategy, in Portuguese Language classes, to expand the use of written language and the development of students' communicative competence. In this context, this study is justified by the need to search for strategies that contribute to improving the writing levels of students in the initial years of Elementary School, since most of them conclude this phase presenting difficulties both in reading and in understanding and text production. Characterized as an action research and of a descriptive and interpretative nature, this research was developed together with the students of the 5th year of elementary school of a school in the municipal network of Campina Grande, PB. As theoretical assumptions, the studies of Bakhtin (1995), Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004), Marcuschi (2001; 2003; 2008), Matêncio (2003), Dell'Isola (2007), Mendonça (2010) were used. This study was developed with the application of a didactic sequence, at which time students read, interpreted and produced texts in the HQ genre, which served as data for the analysis, which occurred in a qualitative and interpretive manner. As a result, research shows that, when well-crafted in the classroom, retextualization activities provide advances in writing and develops reading ability, empowering students to use ethical, critical, and democratic language in society.

Keywords: Teaching. Portuguese Language. Text genre. Story in comic Retextualization.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHO....	14
2.1	GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: DISCUSSÕES TEÓRICAS....	14
2.2	HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UM GÊNERO MULTIMODAL.....	26
2.3	RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS....	34
3	O PERCURSO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	44
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA.....	46
3.3	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	48
4	O DESENHO DA RELEITURA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	52
4.1	DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	52
4.1.1.	Apresentação da situação.....	53
4.1.2	Produção Inicial.....	55
4.1.3	Módulos.....	57
4.1.3.1	Primeiro módulo.....	57
4.1.3.2	Segundo módulo.....	61
4.1.3.3	Terceiro módulo.....	64
4.1.3.4	Quarto módulo.....	66
4.1.3.5	Quinto módulo.....	70
4.1.3.6	Sexto módulo.....	73
4.1.4	Produção final.....	76
4.2	ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO.....	76
4.3	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS.....	82
4.3.1	Análise das produções da Dupla 1.....	83
4.3.2	Análise das produções da Dupla 2.....	85
4.3.3	Análise das produções da Dupla 3.....	87

4.3.4	Análise das produções da Dupla 4.....	89
4.3.5	Análise das produções da Dupla 5.....	92
4.3.6	Análise das produções da Dupla 6.....	94
4.4	AS CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO.....	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICES.....	108
	ANEXOS.....	109

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, até aproximadamente a década de 1970, segundo os estudos de Barbosa e Rovai (2012), perdurou no Brasil um ensino de Língua Portuguesa pautado em um currículo que privilegiava o ensino das regras gramaticais e a leitura de textos literários, principalmente dos clássicos. Na verdade, ainda hoje permanecem práticas de ensino que apresentam traços desse currículo e concepção de ensino. No entanto, com os avanços linguísticos e o desenvolvimento do mercado editorial, o ensino precisou ser revisto.

Outro fator preponderante que contribuiu para a revisão do ensino esteve voltado para as novas demandas exigidas do cidadão fazendo-o participar das práticas sociais, uma vez que, atualmente, somos constantemente expostos à leitura e à produção de textos em que são exigidas habilidades mais complexas.

No entanto, apesar de existirem muitos estudos e publicações apresentando novas metodologias e estratégias de ensino, tendo em vista a preparação dos alunos para uma nova demanda de leitura e de escrita, ainda são recorrentes as reclamações dos professores sobre o baixo nível de desenvolvimento dos alunos nessas habilidades. Enquanto professora, temos observado esse aspecto, nas turmas de 5º Ano, quando boa parte dos alunos chega a esta fase não dominando ainda as habilidades que se esperam para este ano de ensino, ou seja, apresentando dificuldades na leitura, interpretação e produção textual.

Tal constatação nos conduziu a pesquisarmos estratégias didáticas que colaborassem com a melhoria do nível de escrita dos alunos dessa etapa de ensino, como também contribuíssem para o aperfeiçoamento de nossa prática, uma vez que atuamos numa fase importante e decisiva na trajetória escolar de nossos alunos, ou seja, a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse momento, os alunos deixam de ter apenas um professor polivalente e passam a assistir aulas com nove professores de diferentes disciplinas. Aspecto que exige deles competências e habilidades já consolidadas, principalmente, no que diz respeito à leitura, interpretação e produção textual.

Nas turmas de 5º Ano também é realizada a Prova Brasil, avaliação aplicada nacionalmente, que contribui para a determinação do Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB). Outro fator motivador para a realização deste estudo voltou-se para a verificação de que, na escola onde foi realizada a pesquisa, este índice caiu de 5.1 em 2013 para 4.1 em 2015. De certo modo, essa queda no IDEB revela a insuficiência na aprendizagem e o baixo nível de proficiência dos alunos nas habilidades relacionadas à leitura e interpretação textual.

Dessa forma, como estamos tratando do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, bem como do aprimoramento das habilidades relacionadas à produção textual, sabemos que todas as nossas produções sejam elas orais ou escritas correspondem aos gêneros, assim, discorreremos neste estudo sobre alguns aspectos relacionados ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais¹ em sala de aula, os quais correspondem às formas como os textos funcionam nas práticas sociais.

Como estratégia didática que auxilia o trabalho com o texto, de forma interativa e produtiva, possibilitando a ampliação dos usos da língua e o conhecimento de outros gêneros, as atividades de retextualização correspondem ao objeto de estudo nesta pesquisa. Entendemos que, quando bem conduzidas pelo professor, estas atividades aparecem no contexto de sala de aula, como uma estratégia que contribui, fundamentalmente, para a elevação dos níveis de leitura, interpretação e produção textual, aspectos muito citados por professores ao tratar das dificuldades dos alunos no momento do uso da linguagem escrita.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as atividades de retextualização de histórias em quadrinhos e suas contribuições como estratégia didática, nas aulas de Língua Portuguesa, para a ampliação dos usos da língua escrita e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende:

- Proporcionar uma discussão sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos/textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, como

¹ Neste estudo, adotamos a expressão gêneros discursivos/textuais ao tratarmos dos gêneros, tendo em vista que tratamos essas esferas de comunicação tanto na perspectiva de Bakhtin analisando os discursos, ideologias e os aspectos sócio históricos dos textos, como também observamos aspectos relacionados à materialidade textual, ou seja, da estrutura composicional como propõe Marcuschi, entre outros autores.

estratégia que possibilita a ampliação da competência comunicativa dos alunos;

- Perceber a importância do ensino de Língua Portuguesa baseado no uso do texto como ponto de partida no trabalho com as atividades de leitura, compreensão e produção textual;
- Reconhecer o gênero História em Quadrinho (HQ) como ferramenta, nas atividades de retextualização, que possibilita a melhoria dos níveis de leitura e produção textual;
- Aplicar uma sequência didática com o gênero textual História em Quadrinhos, oportunizando atividades de leitura, interpretação e produção textual;
- Traçar, a partir da realização de questionário, o perfil dos alunos em relação à leitura de HQs
- Publicar uma coletânea com as HQs produzidas pelos alunos.

Nesse contexto, aparecem como questões norteadoras desse estudo: Qual a importância do trabalho com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula? Quais as contribuições das atividades de retextualização no aprimoramento da escrita? Como as histórias em quadrinhos podem contribuir nesse processo de desenvolvimento da escrita?

Fundamentada na concepção discursiva e interacional de ensino, esta pesquisa evidencia a importância do desenvolvimento de um trabalho em sala de aula que parta de situações reais de aprendizagem, possibilitando aos alunos não apenas o conhecimento do gênero no que diz respeito à estrutura, mas sua apropriação como ferramenta que possibilita a atuação, enquanto atores sociais.

Portanto, sendo considerado uma pesquisa-ação, este estudo envolve uma fundamentação teórica baseada nos estudos de Bakhtin (1995); Marcuschi (2001; 2003; 2008); Matêncio (2003); Dell'Isola (2007); Mendonça (2010), entre outros autores, como também a aplicação de um questionário com os alunos participantes da pesquisa e o desenvolvimento de um projeto de intervenção baseado nas sequências didáticas de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Campina Grande – PB.

Assim sendo, a presente pesquisa apresenta sua importância, tanto para o meio acadêmico como para as pesquisas relacionadas à formação de profissionais da educação, pois possibilita a realização de um trabalho em sala de aula que envolve o estudo sobre o estilo, a composição, o conteúdo e a funcionalidade dos gêneros e como estes podem potencializar as habilidades e competências relacionadas à análise e produção de textos, na medida em que permitem aos alunos e professores um trabalho que envolve estratégias linguísticas, textuais e discursivas.

Para uma melhor compreensão e organização desse estudo, dividimos o texto em quatro momentos. Inicialmente, encontra-se a fundamentação teórica da pesquisa dividida em três partes. Na primeira, situa-se a utilização dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, abordando discussões teóricas sobre os gêneros. Em seguida, focalizamos as Histórias em Quadrinhos e sua utilização em sala de aula e, na terceira, discorremos sobre a retextualização como estratégia que proporciona a melhoria dos níveis de escrita dos alunos.

Logo após, foi descrita a metodologia utilizada na pesquisa, apresentando os sujeitos, tipo e objeto de estudo da pesquisa, bem como a sequência didática desenvolvida e como procedemos durante a análise de dados. Na sequência, no quarto capítulo, discorremos sobre as análises dos questionários, das produções textuais dos alunos e as contribuições das atividades de retextualização.

Ao final, estão as considerações finais, nas quais realizamos algumas ponderações sobre o trabalho desenvolvido com as histórias em quadrinhos, a sequência didática e as atividades de retextualização.

Sem pretender dar conta da totalidade de enfoques que o ensino dos gêneros abraça, é importante frisar que este estudo representa uma leitura a respeito desta temática. Dessa forma, analisamos, neste momento, aspectos pontuais relacionados ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais através das atividades de retextualização de histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista que esse assunto, por possuir uma complexa discussão em sua volta, não se esgota aqui.

2 RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHO

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica dessa pesquisa. Sendo assim, está organizado em três tópicos que pretendem expressar discussões teóricas a respeito dos gêneros discursivos/textuais, apresentar o gênero história em quadrinho e discutir sobre as atividades de retextualização.

No primeiro tópico, colocamos aspectos relacionados à teoria dos gêneros discursivos/textuais e as implicações de sua utilização em sala de aula. No segundo, enfocamos as Histórias em Quadrinhos com seu contexto histórico e como um gênero que possibilita, além de leituras interessantes para os alunos, oportunidades e estratégias diversificadas de ensino e de aprendizagem. Na sequência, escrevemos sobre a retextualização e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Neste último tópico, apresentamos as definições desta estratégia de ensino e suas possibilidades de uso em sala de aula.

2.1 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: DISCUSSÕES TEÓRICAS

As concepções de linguagem, língua, texto e ensino direcionam os professores de Língua Portuguesa para o exercício de sua prática pedagógica, orientando-os no planejamento de suas aulas, na metodologia de ensino, na avaliação da aprendizagem, na seleção dos textos a serem estudados com os alunos e na elaboração de suas atividades.

Assim, situamos este estudo na concepção discursiva e interacionista, na qual a linguagem é considerada como o lugar de interlocução e constituição humana, sendo a língua um conjunto de práticas enunciativas, utilizadas para a comunicação.

O texto será entendido na perspectiva de Beaugrande (1997, apud MARCUSCHI, 2008), como um evento comunicativo produzido por sujeitos sociais. Essa concepção de texto colabora para adoção de uma prática pedagógica em que os alunos são vistos como sujeitos produtores de textos orais e escritos que circulam socialmente.

O ensino será concebido como uma prática em que o professor oportuniza o desenvolvimento da competência comunicativa através da multiplicidade de

discursos, da dialogicidade, da utilização da língua como forma de ação social, preparando os alunos para a participação nas práticas sociais.

Conforme os estudos de Bakhtin (1995), a linguagem é um fenômeno social e histórico e, por isso, ideológico, que corresponde ao lugar de interação humana para a produção de efeitos e de sentidos entre os interlocutores, tendo, por isso, uma relação direta com a construção do sujeito, uma vez que este se constitui interagindo com outros sujeitos. E a língua, que é posta em prática pelos falantes, por meio de enunciados orais e escritos, é colocada como uma das formas de linguagem utilizadas pelos homens para se comunicarem enquanto sujeitos sociais.

Na concepção bakhtiniana, o sujeito se constitui na medida em que estabelece uma interação com o outro (seu pai, sua mãe, seus colegas, sua comunidade, livros, cinema), fazendo com que as palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as suas palavras e, em parte, as palavras do outro. Na medida em que o outro influencia na nossa construção enquanto sujeito social, ele também sofre algum tipo de interferência ao interagir com outras pessoas. Assim, os sujeitos se constroem mutuamente e todo discurso se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro.

Para Koch e Elias (2014, p. 55), “todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo o que denominamos *gêneros*” (grifo da autora). Dessa forma, entendemos que toda a comunicação acontece por meio dos diversos gêneros discursivos/textuais criados e remodelados socialmente com o propósito de permitir a interação entre os falantes de determinada cultura.

Os gêneros não são frutos de produções ou invenções individuais. Na verdade, são artefatos histórica e socialmente produzidos para o atendimento de determinadas necessidades sociais e/ou expectativas comunicacionais. Neste ponto, é oportuno colocarmos a definição de gêneros, postulada por Bakhtin (1995), ao afirmar que estes são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas das atividades humanas como formas sociodiscursivas para agir e dizer sobre o mundo.

Ao tratar da relativa estabilidade dos gêneros, Bakhtin (1995) afirma que estes são marcados pela dinamicidade e plasticidade, ou seja, possuem possibilidades de adequação, uma vez que conseguem evoluir, sofrendo

mudanças, inserções, alterações e exclusões em sua composição, conteúdo temático ou estilo para atender aos novos propósitos comunicativos.

A teoria bakhtiniana ainda apresenta a distinção entre gêneros primários e secundários. Os primários são aqueles gêneros com os quais a criança entra em contato espontaneamente nas múltiplas práticas de linguagem oral. Estes instrumentalizam os sujeitos sociais para a realização de uma comunicação eficaz. Nessa direção, os gêneros primários são aqueles que fazem parte da comunicação verbal espontânea, dando origem ou servindo de suporte para a criação dos gêneros secundários. De tal modo, podemos considerar que os primários se formam e acontecem nas situações de comunicação imediata, sendo majoritariamente enunciados do diálogo oral.

Os gêneros passam a ser secundários quando ficam mais complexos e deixam de ser um mecanismo de comunicação espontânea para se tornarem um instrumento mais evoluído, culturalmente elaborado e estabelecido. Estes correspondem aos enunciados mais sofisticados e demandam ensino para a sua apropriação, por serem mais organizados e, relativamente, mais desenvolvidos. Exemplificando os secundários, podemos citar o romance, o discurso ideológico e o discurso científico.

Deste modo, percebemos que os secundários trazem, em sua composição, os gêneros primários. No caso do romance, por exemplo, é um gênero que, na sua construção, faz o uso dos diálogos entre os personagens, os quais são considerados primários nos estudos bakhtinianos.

Além da análise entre primários e secundários, os gêneros ainda possuem uma complexa discussão em sua volta, por compreenderem muitos aspectos a serem estudados e analisados. Deste modo, pontuaremos alguns desses aspectos, fazendo a distinção entre tipo e gênero, a definição de suporte textual e domínio discursivo e a significação da intergenericidade.

No que se refere à distinção entre tipo e gênero, é importante esclarecer a infinita contagem dos gêneros, enquanto a maioria dos estudos aponta para cinco tipos textuais: a narração, a descrição, a argumentação, a injunção e a exposição. Conforme Marcuschi (2008), tipos textuais são considerados como um conjunto de categorias definidas mais por suas características teóricas do que por textos

materializados. Quando fazemos referência aos tipos textuais, estamos tratando dos modos de organização dos textos.

Assim, aspectos como o léxico, o estilo e a sintaxe podem ser determinantes para a definição do tipo textual. O que definirá se um texto pertence a este ou àquele tipo textual será a predominância de um destes modos, com isso podemos classificar um texto como narrativo, injuntivo, descritivo, argumentativo ou expositivo.

No tipo narrativo, estão os textos apresentando, em grande parte de sua composição, enunciações que envolvem personagens participantes de um enredo com ações encadeadas em um determinado espaço e tempo. No tipo injuntivo, ficam os textos que, predominantemente, objetivam convencer o leitor, persuadindo-o à realização de alguma atividade. Na descrição, encontramos os textos que visam descrever um objeto, um local, elencando suas características.

Em relação aos textos argumentativos, enquadramos, neste tipo, as produções que, no encadeamento de suas ideias, buscam defender algum posicionamento ou ponto de vista. No caso do tipo expositivo, ficam os textos que apresentam ideias, fatos e dados sobre um determinado assunto, mas não chegam a defender ostensivamente um posicionamento específico.

Enquanto os tipos textuais são resumidos em cinco categorias que aparecem em praticamente todos os textos da esfera social, evidenciando-se pela categorização teórica, os gêneros discursivos/textuais são materializados e encontrados na vida diária, além de possuírem composição, funções sociais, objetivos enunciativos, interlocutores, conteúdo e estilo.

Cada gênero discursivo/textual atende a um tipo de necessidade específica de cada situação comunicativa, apresentando características adequadas e socialmente definidas. Como correspondem a um número incontável, podem ser citados, como exemplos: a carta, o bilhete, o poema, a receita, a lista de compras, telefonema, resenha, e-mail, charge, tirinha, horóscopo, romance, fábula, conto, novela, cardápio, receita médica, piada, hino, reportagem, notícia, comunicado, ofício, memorando e assim por diante.

A definição de suporte textual, também denominado de portador de gêneros, corresponde ao instrumento ou local, físico ou virtual que porta o gênero e serve de base ou de ambiente para a sua fixação, apresentação ou demonstração. Assim,

podemos considerar o jornal, a revista, um quadro de avisos, um livro como suportes textuais, pois nestes podem ser encontrados gêneros diversos. O suporte/portador textual promove a circulação social do gênero, sendo que este exige um suporte adequado para a sua circulação.

Em relação aos domínios discursivos, Marcuschi (2008) afirma que não correspondem a textos, discursos ou um gênero específico, mas dão origem a alguns deles. Os domínios discursivos correspondem a uma esfera ou agrupamento de gêneros com características e práticas discursivas específicas, fato que dá origem às instâncias de formação discursiva: a jurídica, a científica, a jornalística, a religiosa, a literária, entre outras. A título de exemplificação, podemos considerar como gêneros do domínio discursivo jornalístico: a notícia, a charge, a reportagem, anúncios publicitários, textos de opinião, os classificados, entre outros.

No que diz respeito à intergenericidade dos gêneros textuais, referenciamos a possibilidade que os gêneros apresentam ao serem produzidos no formato de outro gênero, fato que surpreende o leitor. Principalmente na publicidade, os produtores desse tipo de texto têm investido na intergenericidade pela possibilidade de explorar, de forma criativa e surpreendente, os vários aspectos dos gêneros por eles utilizados.

De acordo com Koch e Elias (2014, p. 120), o fato de um gênero ser produzido no formato de outro “produz um efeito muito mais intenso no leitor pelo inusitado que carrega, solicitando do produtor um domínio muito bom dos gêneros em questão”.

Assim sendo, percebemos a variedade de enfoques/discussões em torno dos gêneros discursivos/textuais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os gêneros precisam ser tomados como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de corresponderem às reais formas como a língua funciona na sociedade. Deste modo, o trabalho, com eles, aproxima o aluno dos textos que funcionam na sociedade, fornecendo-lhe condições de apropriação e compreensão sobre o funcionamento da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ainda orientam que o ensino dos gêneros precisa estar pautado na perspectiva sociointeracionista. Isso significa que o trabalho, com a diversidade de gêneros, precisa levar em consideração os contextos de produção dos textos, suas funções sociais, estrutura

e conteúdo. Além disso, ainda é necessário que, na sala de aula, o ensino aconteça de forma interativa e dialógica, com a participação ativa dos alunos nas atividades e discussões, de modo que, nos momentos direcionados à leitura, análise linguística e produção textual, a turma seja conduzida a desenvolver habilidades relacionadas à compreensão, à análise, produção e ao funcionamento social dos gêneros.

Reafirmando a necessidade e importância do trabalho com os gêneros discursivos/textuais, em sala de aula, Bronckart (1999, p.103) afirma que “a apropriação dos gêneros é mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Neste contexto, o trabalho com os gêneros, além de representar uma estratégia eficiente ao ser abraçada pela escola, pelo fato de permitir a aproximação mais efetiva entre os conteúdos estudados dentro da escola e os textos que circulam socialmente, apresenta suas implicações sociais e políticas, uma vez que, quando dominamos um gênero discursivo/textual, conseguimos utilizá-lo em reais situações de comunicação.

Deste modo, na medida em que utilizamos um gênero na sociedade, atendendo à sua função social, estrutura, conteúdo e estilo, estamos, ao mesmo tempo, legitimando a nossa participação nas práticas sociais. Dolz e Schneuwly (2004, p. 42), ao tratar dos objetivos do ensino de língua, baseado na concepção interacionista, afirmam que, em relação aos alunos, a escola precisa

prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

Tais objetivos ficam ainda mais evidentes quando percebemos que os alunos estão, atualmente, mergulhados em uma enorme variedade de textos interessantes e atraentes. Ou seja, estamos imersos na multimodalidade textual, haja vista que, constantemente, somos expostos a leituras mais complexas, nas quais palavras, sons, gestos, músicas, aromas, texturas, juntam-se e se complementam para criação de uma unidade de sentido que chamamos de texto; o qual aqui será entendido na definição de Beaugrande (1997, apud MARCUSCHI,

2008, p.72) como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Portanto, concebendo a língua na perspectiva bakhtiniana, ou seja, como mecanismo que promove a interação entre os sujeitos e sua constituição, enquanto atores sociais, as aulas de Língua Portuguesa devem ser um espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes subsídios para o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa que, na concepção de Travaglia (2004, p. 209), corresponde à

capacidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentidos desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro.

Na mesma perspectiva de ensino da língua, ou seja, como instrumento de interação que precisa ser ensinado aos alunos para o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.19) esclarecem que

pela linguagem homens e mulheres se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem seus pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura. Cabe à escola promover a ampliação de forma que, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Nesse contexto, o trabalho a ser desenvolvido, nas aulas de Língua Portuguesa, será o de fornecer aos alunos subsídios para que possam ampliar seus usos da língua na fala e na escrita, e assim tenham ao seu dispor uma variedade de recursos linguísticos a usufruir nos diferenciados momentos de interação. Na medida em que abrimos espaços para que os alunos exponham seus pensamentos e se constituam enquanto sujeitos sociais, os saberes e conhecimentos também vão sendo mobilizados. Quando escolhemos adequadamente os melhores estímulos e a forma adequada de apresentar os conteúdos a serem estudados, a aprendizagem torna-se um processo mais dinâmico, atrativo e interessante.

Reafirmando a necessidade de organização e de práticas planejadas e sistematizadas de ensino, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 38) asseguram que

a relação ensinar-aprender implica desenvolvimento, e promover desenvolvimento é uma tarefa difícil, haja vista a quantidade de pesquisadores e cientistas que se dedicam a essa área e que tentam descobrir, criar ou elaborar métodos e procedimentos que consigam maior probabilidade de acerto e abrangência, que pode garantir um desempenho mais adequado por parte dos alunos.

Para que o aluno consiga ampliar as suas possibilidades de uso da linguagem, as aulas de Língua Portuguesa demandam práticas planejadas, sistematizadas e significativas de leitura, compreensão, análise e produção de textos, uma vez que, para se utilizar a língua não é necessária apenas uma metalinguagem técnica, mas recursos linguísticos para adaptar as produções às diferentes situações comunicativas.

Ao tratar sobre o que a escola pode oferecer aos alunos, no que diz respeito ao ensino da língua, Marcuschi (2008, p. 55) considera

que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividades da escola não deve ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.

Há um leque de propostas pedagógicas que permitem o desenvolvimento de um trabalho produtivo e interativo com a linguagem, entre elas citamos a realização de projetos pedagógicos permanentes com a utilização de estratégias diversificadas para o trabalho com a leitura, a oralidade, a escrita e a análise linguística; de modo que o trabalho a ser realizado atenda às características da turma e suas demandas de aprendizagem, de forma a conscientizar os alunos de que eles são usuários competentes da língua e precisam crescer linguisticamente apropriando-se de mecanismos linguísticos e, assim, ampliar a sua capacidade de ler, compreender, escrever e falar socialmente.

Para Dionísio e Vasconcelos (2013, p.66),

na escola, através de todas as suas possibilidades de interlocução, o estudante deve experimentar um processo sistematizado, onde as oportunidades não acontecem por acaso: essas oportunidades são pensadas, discutidas, elaboradas e avaliadas continuamente pelos professores e todos os profissionais envolvidos na tarefa educativa. Não devem existir escolhas aleatórias, improvisação, prática sem respaldo

teórico, ação rígida e sem abertura para novos conhecimentos ou novas descobertas da ciência.

Trata-se, no entanto, de nas aulas de Língua Portuguesa, procurarmos mecanismos, instrumentos e estratégias que aumentem o repertório linguístico dos alunos, acrescentem saberes inerentes à língua e possibilitem a capacidade de organizar os diferentes conhecimentos de acordo com a situação comunicativa específica. Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de um trabalho, no qual a linguagem seja vista como uma forma de ação/interação de um sujeito sobre o outro, sobre o mundo e sobre si mesmo. Para isso, é necessário sistematizar situações de aprendizagem em que os alunos possam operar sobre a linguagem, construindo, paulatinamente, paradigmas próprios para sua fala e sua escrita.

De acordo com Barbosa e Rovai (2012, p.47), foi a partir de 1980, que “firmou-se como princípio de organização curricular a necessidade de um trabalho com a diversidade textual, demanda que foi ampliada com a perspectiva de se tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem”.

No Brasil, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, oficializou-se a evidente necessidade de se trabalhar com os gêneros como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que correspondem às formas reais de como os textos funcionam socialmente e permitem aos alunos, quando devidamente trabalhados, uma melhoria considerável no seu desempenho, na medida em que favorecem as atividades de compreensão e produção textual. Segundo Bezerra (2010, p. 44),

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

Sendo mediado pelo professor e através de aulas interativas, marcadas pela dialogicidade, o aluno pode ressignificar sua aprendizagem, percebendo, através de trabalho com textos com os quais já convive, que ler e escrever são práticas sociais que demandam conhecimento dos gêneros discursivos/textuais.

Para Marcuschi (2003), a utilização e o ensino dos gêneros representam uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia. As pessoas se comunicam através de textos, dessa forma, tudo o que se fizer linguisticamente será considerado esse ou aquele gênero. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 64),

do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes". (Grifo dos autores)

Nessa perspectiva, os alunos devem ser instigados a ler e produzir textos orais e escritos sobre os mais variados temas e nos diversos gêneros, para que possam se tornar sabedores de várias formas de comunicação em consonância com as diversas situações de interlocução. Através de um trabalho que privilegie o desenvolvimento da competência linguística, por meio da produção textual e da leitura de diversos exemplos de textos, o aluno amplia suas visões de mundo e passa a ter a aprendizagem como um processo significativo e gradativo de construção e reconstrução do conhecimento.

De acordo com Marcuschi (2003), são os objetivos e as necessidades dos interlocutores que definem a escolha do gênero. De fato, ao escrevermos, seguimos determinados modelos de textos, embora esses modelos sejam flexíveis, podendo sofrer alterações ao longo do tempo. Desse modo, o gênero a ser produzido deverá levar em conta quem são os receptores, o conteúdo a ser transmitido, os objetivos pretendidos, o lugar em que o texto irá circular, o grau de familiaridade e intimidade entre os interlocutores e os saberes compartilhados.

De posse dessas informações, o produtor terá condições de optar pelo gênero discursivo/textual adequado e passará a tomar outras decisões que implicarão na compreensão de seu texto pelo interlocutor. Assim sendo, a escolha do gênero adequado a cada situação comunicativa exige o desenvolvimento da competência textual, uma vez que pressupõe uma série de conhecimentos para a tomada de decisões.

Entre as escolhas que o autor do texto precisa adotar no momento da produção, citamos: a seleção adequada do vocabulário, organização das ideias para manutenção da coerência do texto, seleção do gênero correspondente à

situação comunicativa. Além desses itens, é necessário estar constantemente revisando na produção: as escolhas lexicais, as informações colocadas, os aspectos gramaticais. No que diz respeito à revisão, este é o momento em que o autor realiza uma espécie de negociação entre o que ele pretende dizer e o que o leitor talvez compreenda.

Deste modo, percebemos como são variadas as capacidades e habilidades a serem trabalhadas com os alunos durante as aulas de produção textual, as quais podem ser desenvolvidas através do trabalho com os gêneros discursivos/textuais. Além de possibilitar estas aprendizagens, segundo Marcuschi (2008, p.155-156),

na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Assim, percebemos o quanto a utilização dos gêneros pode contribuir em sala de aula. Além de oportunizarem o seu uso nas diversas disciplinas do currículo, os gêneros propiciam o conhecimento sobre o funcionamento da língua, além dos saberes relacionados à cultura e à sociedade.

Conforme Barbosa e Rovai (2012, p. 9), os gêneros “permitem que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos”. Dessa forma, ressaltamos o papel da escola no seu ensino, não apenas uma formação que simplifique o trabalho com os gêneros resumindo-o ao uso restrito da escrita nas atividades escolares, ou apenas à memorização da estrutura dos gêneros, mas, sobretudo, como uma forma concreta que dá poder para a participação nas práticas sociais.

Ao tratar sobre a importância de desenvolvermos um trabalho com os gêneros textuais, os PCNs (BRASIL, 1998, p.24) acrescentam que

é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e uso, podem

favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

O trabalho com os gêneros discursivos/textuais, visa proporcionar o desenvolvimento dos vários usos da língua, levando em consideração a multimodalidade, a função social do gênero estudado, seu suporte, conteúdos, estrutura composicional e estilo. Isso permitirá, além do desenvolvimento das competências pretendidas pelo professor nas atividades de leitura, compreensão e produção textual, a ampliação das habilidades que o aluno já possui. Através da prática de leitura, análise e produção de diferentes gêneros, o professor pode ressignificar o conhecimento do aluno.

Sendo vistas com naturalidade e partindo de usos reais, as atividades de leitura e produção textual, gradativamente, irão desenvolver a capacidade de produzir textos reais, mas, para que isso aconteça, é preciso que as propostas de produção textual partam de situações aproximadas da vida prática do aluno. Para Lopes-Rossi (2011, p. 71), “cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real.”

Com o desenvolvimento de um trabalho que facilite a capacidade de aprender, amplie os conhecimentos e modifique comportamentos, estabelecendo conexões entre o que os alunos já sabem e o que precisam aprender, a escola oportuniza, além de uma aprendizagem significativa, a formação de leitores críticos capazes de atuar nas práticas sociais como usuários da língua, utilizando-a com desembaraço, clareza e eficiência.

Ressaltamos, ainda, que, no processo de ensino-aprendizagem, não basta disponibilizar aos alunos modelos de textos, é necessário refletir sobre as formas de utilização de cada um, considerando seu contexto de uso, funções sociais e seus interlocutores. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) é preciso trabalhar a língua como uma unidade de ensino e os gêneros como objeto deste, isto pressupõe a presença de um professor mediador, que forneça subsídios para as atividades de produção textual, preparado para contextualizar o ensino e socializar as informações, possibilitando a construção e a reconstrução de saberes.

O professor mediador desenvolve suas aulas buscando a formação de alunos que tenham o que dizer e saibam como dizer, participando dos debates/discussões e posicionando-se criticamente em relação aos fatos sociais.

Nesse contexto, alunos e professores devem constantemente desenvolver atividades que tratem a língua de forma reflexiva, interativa e dialógica, superando a mera aquisição ou a mecanização da leitura e da escrita, uma vez que a atual sociedade exige do cidadão habilidades mais complexas, dada a variedade de textos que circulam socialmente.

Para exemplificar essa complexidade na leitura, percebemos atualmente que os textos, em sua maioria, são marcados pela multimodalidade, ou seja, apresentam recursos semióticos variados para construção de sentidos. Além disso, há a multiplicidade de intenções que existe em cada texto, sendo necessário, ao leitor, percepção e atenção para entender o que está dito, bem como as entrelinhas de cada discurso.

Deste modo, o trabalho com a língua, necessariamente, precisa abordar textos de todas as culturas, valorizadas ou não, sempre oportunizando sua abordagem numa perspectiva crítica, de modo que o aluno, ao longo de seu processo de escolarização saiba desvelar suas finalidades, ideologias e intenções.

Dando continuidade ao assunto gêneros discursivos/textuais, no tópico seguinte, apresentaremos as Histórias em quadrinhos, caracterizadas como um gênero marcado pela presença de recursos semióticos e pela sequência de quadros, utilizados pelos quadrinistas para contar uma história. Nesta seção, discorreremos sobre aspectos relacionados ao surgimento e evolução das HQs, como também proporcionamos uma discussão sobre suas vantagens e implicações, ao serem utilizadas em sala de aula.

2.2 HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UM GÊNERO MULTIMODAL

O surgimento das histórias em quadrinhos gera diversas discussões. Alguns estudiosos sobre o gênero, como Vergueiro (2009), afirmam que as HQs têm suas origens nas pinturas rupestres das cavernas, quando os homens representavam, mediante uma sequência de desenhos, as suas caçadas e lutas pela sobrevivência. Outros indicam que as HQs surgiram entre o final do século XIX e início do XX,

quando a igreja utilizava a arte de contar histórias em uma sequência de quadros nos vitrais, mosaicos e tapeçarias. No entanto, o termo Histórias em Quadrinhos só foi utilizado no século XX, quando esse texto passou a ser composto por balões e falas dos personagens.

Conforme Santos (2016), no Brasil, “As aventuras de Nhô Quin”, que contava as aventuras de um homem simples do interior, publicada em 1869 pelo jornal *Vida Fluminense* do Rio de Janeiro, corresponde à primeira HQ que se tem registro. Em seguida, foram lançadas as HQs “Tico Tico”. Nessa época, com a chegada dos quadrinhos americanos, os produzidos no Brasil sofreram forte concorrência. No final dos anos 30, surgiram os gibis. Com o advento da ditadura, as HQs sofreram certa repressão, apesar de, no Brasil, já existirem mais de 30 revistas do gênero.

As HQs mais vendidas, no mundo, são as dos super-heróis, entre eles: Superman criado em 1938, Batman (1939), The Flash (1940) e Aquaman (1941). Também fazem sucesso os quadrinhos do Capitão América (1941) e TinTin (1929). Atualmente, no Brasil, entre as mais conhecidas estão as dos personagens Tio Patinhas, Pato Donald, Pateta, Mafalda e Calvin, além dos famosos personagens criados por Mauricio de Sousa com a Turma da Mônica: Cebolinha (1960), Cascão (1961), Chico Bento (1961), Magali (1963) e a própria Mônica (1963), e de Ziraldo com a Turma do Pererê e o Menino Maluquinho.

As histórias em quadrinhos são classificadas, geralmente, no tipo narrativo, por apresentarem esse tipo de sequência na maioria de seus textos. Trata-se também de um gênero que apresenta traços da oralidade, tentando representá-la nas falas de seus personagens, no entanto, realiza-se na escrita, sendo facilmente identificável pela apresentação em quadros, com desenhos característicos de seus autores e personagens que falam através de balões.

Na definição de Cirne (2000, p. 23) as HQs “são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Mendonça (2010, p. 215) afirma que

podemos caracterizar provisoriamente a HQ como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal.

Atualmente, entram no grupo das HQs: as tirinhas, as charges, os cartuns e os mangás. De acordo com Mendonça (2010), as tirinhas, na maioria das vezes, são histórias mais curtas com até 4 quadrinhos, trazendo conteúdos diversos, desde assuntos infantis a sátiras sobre a economia e a política do país. As charges, comumente, apresentam-se em um único quadro, trazendo críticas e/ou sátiras sobre determinado assunto. Geralmente, é preciso entender o contexto para se construir o sentido da charge, pois sua marca principal é abordar algum tema que recentemente foi noticiado.

Mendonça (2010) afirma que os cartuns expressam ideias e opiniões sobre política, esporte, religião, comportamentos sociais e outros. Enquanto a charge precisa do contexto, o cartum é atemporal. Os mangás correspondem às revistas inspiradas nos quadrinhos japoneses, com pouco texto e muita ação, geralmente são encontrados em preto e branco com personagens apresentando traços bem demarcados.

As HQs podem ser encontradas em gibis, almanaques, jornais, revistas, coletâneas e na internet. Nos jornais e revistas predominam as charges, os cartuns e as tirinhas, aspecto que enquadra estes gêneros no domínio discursivo jornalístico. Nos gibis e nas coletâneas, são encontradas, na maioria das vezes, HQs de apenas um personagem, enquanto, nos almanaques, há a junção de várias histórias e de vários personagens de acordo com seus autores/criadores.

Os personagens e os conteúdos abordados nas HQs, geralmente, são escolhidos de acordo com o público leitor. Desse modo, as grandes revistas sempre procuram publicar, em suas edições, HQs que correspondam às expectativas de seus leitores. Assim, observamos que as revistas *Recreio* e *Picolé* apresentavam HQs com conteúdo infantil, nas revistas *Capricho*, *Atrevida* e *Toda Teen* o conteúdo é direcionado às garotas, e para as mulheres são encontradas HQs nas revistas *Claúdia*, *Marie Clarie*, entre outras.

Deste modo, envolvendo comunicação e arte, inclusive sendo consideradas por alguns autores como a nona arte, as HQs são consideradas um gênero multimodal, ou seja, marcado pela presença de múltiplas formas de linguagem (escrita e imagética), que agradam leitores iniciantes e experientes pelo fato de divertirem, criticarem, ensinarem e discutirem todos os assuntos de forma lúdica,

atrativa e criativa. Ao tratar sobre a provável facilidade de leitura que as HQs apresentam aos seus leitores, Mendonça (2010, p. 218) afirma que

essa relativa facilidade pode ser confundida com baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de que 'ler quadrinhos é muito fácil'. Encontramos tal crença, por exemplo, até em manuais destinados a orientar professores no uso pedagógico de textos de circulação social, inclusive as HQs. Diante dessa suposição, a escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam.

O fato das HQs serem textos atrativos e formados por inúmeros recursos semióticos (palavras, cores, imagens), sendo por isso, considerados textos multimodais ou multissemióticos, não significa dizer que sua leitura seja fácil. A mescla de imagens e escrita nas HQs propõe e desafia o leitor à promoção de novas formas de ler este gênero.

Para a construção de sentido, a partir da leitura de HQs, o leitor é, de certa forma, forçado a prestar atenção aos detalhes, uma vez que, sendo textos que circulam facilmente, atendendo às especificidades de vários públicos leitores, este gênero traz suas ideologias inseridas nas histórias, nos discursos e nas características de seus personagens.

Mendonça (2010, p. 218) acrescenta que “determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio”. Portanto, mais do que uma leitura superficial, a compreensão de uma HQ demanda ao leitor esforço intelectual e percepção estética, uma vez que, para sua compreensão, há a necessidade de mobilização de algumas habilidades, dentre elas as interpretativo-visuais, observando a diversidade de efeitos, cores, gestos, apresentados durante a história, bem como as interpretativo-verbais, haja vista que o leitor deverá compreender os aspectos relacionados à gramática, ao enredo e à sintaxe.

As HQs já foram consideradas um subgênero que pertencia ao público infantil e, por isso, não poderiam estar presentes no contexto escolar pelo fato de conter um conteúdo muito fantasioso e falta de credibilidade junto ao contexto educacional. Esse gênero enfrentou forte resistência tanto no Brasil como em outros países, uma vez que sua entrada na escola poderia atrapalhar o desenvolvimento das crianças pelo excesso de cores, efeitos e brevidade dos

textos, aspectos que impediriam os alunos de se interessarem pela leitura dos clássicos da nossa literatura.

Com o passar do tempo, essa resistência vem sendo desfeita e as HQs estão ganhando espaço nas escolas e nos estudos acadêmicos sobre suas contribuições no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura. Segundo Aparício (2016, p. 38),

prova disso é o reconhecimento oficializado das HQs pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõe o trabalho com esse gênero na escola e, mais recentemente, o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), que incluiu as HQs entre as obras distribuídas nas escolas públicas de nosso país. Cabe destacar também a intensa utilização dos quadrinhos nos livros didáticos das diferentes disciplinas, principalmente a partir da década de 1990, quando se confirmaram as várias possibilidades de seu uso didático.

No entanto, observamos que, apesar de já ter ocorrido a inclusão das HQs na escola e no livro didático, ainda podem ser vistas práticas pedagógicas que tratam esse gênero como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais, ou reduzem as HQs apenas aos aspectos estruturais e composicionais do texto. Entretanto, no trabalho com os diversos gêneros discursivos/textuais, não apenas com a HQ, é necessário que ocorra a análise sobre a funcionalidade do gênero, os seus interlocutores, os discursos, suas intenções, os sentidos construídos, o suporte, as possibilidades de leituras, os valores agregados, entre outros aspectos.

Como a multimodalidade tem marcado os textos da atualidade, as HQs precisam participar do planejamento do professor, uma vez que fazem parte do cotidiano dos alunos, colaboram para o desenvolvimento dos leitores iniciantes, atraem adolescentes e encantam jovens que procuram, nos quadrinhos, histórias que retratem o seu modo de pensar e agir socialmente. Para Dionísio (2006, p.141), as “imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”.

De acordo com Mendonça (2010), o uso das HQs, em sala de aula, é fundamental atualmente, haja vista que imagem e palavra cada vez mais são associadas na construção de sentidos nos diversos contextos comunicativos. Nelas, a junção de cores, balões, o formato das letras, bem como expressões fisionômicas dos personagens colaboram para a produção de efeitos de sentidos

que nos permitem, enquanto professores, explorar estratégias eficientes para estabelecer interações entre os alunos e as várias linguagens abordadas, fazer inferências junto com a turma, percebendo o não-dito, relacionar o texto ao contexto, além de explorar os recursos semióticos como estratégias textuais-discursivas.

Dessa forma, o uso de textos caracterizados pela multimodalidade, certamente, contribuirá para a formação mais ampla de alunos leitores no contexto escolar. Os textos multimodais, a exemplo das histórias em quadrinhos, por serem formados por inúmeros estímulos (imagens, cores, palavras, texturas), que atraem a atenção do leitor, possuem uma intensa capacidade de transmitir com facilidade os conteúdos para aqueles leitores que já estão acostumados com o seu tipo de linguagem, pelo fato desses recursos complementarem-se, tornando a compreensão e o processamento da informação mais rápidos. A junção organizada e criativa dos recursos semióticos torna mais fácil o desenvolvimento e a aprendizagem por serem atrativos e por fazerem parte do cotidiano dos nossos alunos.

Entretanto, a leitura de um texto multimodal, ou seja, a leitura de textos em que há a mescla de vários recursos semióticos, precisa ser bem trabalhada com os alunos, pois embora aparente ser uma leitura fácil, ao leitor demanda a mobilização de várias habilidades. Entre estas, citamos: a posse de conhecimentos prévios atrelados ao contexto do texto, a organização adequada das informações a respeito do conteúdo transmitido e a atenção aos recursos utilizados, uma vez que a falta de conhecimento ou de atenção aos elementos semióticos apresentados pode levar a interpretações incompletas ou inadequadas.

Convém ressaltar que a utilização de textos multimodais em sala de aula requer planejamento e objetivos claros a serem atingidos com os alunos. É importante que não ocorram escolhas aleatórias e que o professor saiba conduzir o trabalho explorando os recursos semióticos que estes textos oferecem. Durante o planejamento e seleção dos textos, é preciso que não haja sobrecarga de informações, nem redundância no oferecimento de recursos, tendo em vista que o excesso de estímulos ou a insistência numa abordagem não fomenta desafios para a aprendizagem, nem possibilita o alcance dos objetivos pretendidos.

Ao desenvolver um trabalho que pretende utilizar as variadas possibilidades de leitura de um texto multimodal, o professor deverá selecionar o material correspondente ao trabalho que pretende desenvolver, adequando-o ao interesse da turma, ao nível de desenvolvimento dos alunos e alinhando aos objetivos que almeja alcançar. Deste modo, são necessários planeamento, pesquisa, elaboração e reelaboração de estratégias que oportunizem e garantam a aprendizagem dos alunos.

Outrossim, é importante salientar que a utilização dos textos multimodais, assim como as HQs, não é exclusiva das aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, estes textos podem e precisam ser utilizados e explorados pelos professores das demais disciplinas que pretendem desenvolver um trabalho que esteja diretamente relacionado ao imaginário dos alunos.

No trabalho com as diversas disciplinas, as HQs podem ser utilizadas no início, durante e ao final dos estudos dos conteúdos. Debates e reflexões podem ser iniciados por meio de uma HQ, já que temas de várias áreas do conhecimento são abordados nesse gênero. Atividades e pesquisas envolvendo a busca e análise de tirinhas, charges ou cartuns que abordem o conteúdo estudado podem ser desenvolvidas com a turma.

Há também a possibilidade de quadrinização dos conteúdos estudados, ou seja, a transformação do conteúdo estudado em uma HQ, sendo necessária, nessa estratégia, a orientação adequada sobre a realização de cada etapa da atividade. Assim, o professor precisa adequar a atividade ao nível de desenvolvimento da turma, explorar o conteúdo para que os alunos compreendam a essência daquilo que precisa estar na HQ, orientar sobre a organização dos quadros com a seleção correta dos personagens, tipos de balões, cores e, ao final, avaliar o trabalho desenvolvido.

Outra alternativa de utilização das HQs, com o objetivo de conquistar o público infanto-juvenil, para a realização da leitura de clássicos da literatura, refere-se à quadrinização dos clássicos. Nesta alternativa de uso das HQs, ocorre a adaptação pelas editoras de obras de autores nacionais consagrados, através da linguagem ágil e versátil dos quadrinhos.

Livros como *A causa secreta*, *O alienista* e *A cartomante*, de Machado de Assis, *O homem que sabia javanês*, *O triste fim de Policarpo Quaresma* e *Um*

músico extraordinário, de Lima Barreto, entre outras obras, já foram quadrinizados por algumas editoras brasileiras com o objetivo de despertar o interesse desse público leitor, para a leitura de obras clássicas.

Assim, as HQs, por apresentarem um potencial reflexivo, artístico e pedagógico, oferecem uma variedade de formas e vantagens de utilização em sala de aula pelo professor, uma vez que, além de corresponderem a uma opção de entretenimento para os alunos, trazem temáticas variadas para serem discutidas e correspondem a mais uma oportunidade interessante de aprendizagem.

No entanto, isso também implica afirmar que o trabalho com HQ precisa fazer parte do planejamento do professor, demanda objetivos bem demarcados, ajustamento do material, estratégias metodológicas adequadas ao conteúdo, os quais sejam relevantes e pertinentes para a turma.

Quando bem trabalhadas pelo professor, as HQs podem servir como estratégia que prepara leitores para outras leituras, uma vez que podem possibilitar o interesse por outros textos impressos, outros personagens, outras experiências leitoras. Afinal, além de serem lidas pelo fato de proporcionarem o divertimento e até mesmo um passatempo para os leitores, atualmente, as HQs também têm demonstrado outras possibilidades de uso: o condicionamento de atitudes, orientações técnicas e campanhas midiáticas de conscientização.

Nesse contexto, entre os aspectos que podem ser estudados durante o trabalho com a HQ em sala de aula, estão: a sua constituição, as formas de circulação, o público leitor, os subtipos (tiras, charges, cartuns, mangás). Além destes, podem ser analisados: os tipos de balões (de conversa, grito, sonho, pesadelo, medo, pensamento), os tipos e tamanho de letras, as cores, as onomatopeias, a organização do texto no papel, os papéis sociais atribuídos aos personagens, ou seja, todos os recursos utilizados para a construção de sentido, além dos valores sociais apresentados e dos discursos e ideologias que perpassam os textos.

Enfim, as HQs apresentam uma riqueza de aspectos que podem ser estudados e analisados com alunos de todas as fases de escolarização. Através desse gênero é possível mostrar os múltiplos usos da linguagem, ampliar o repertório linguístico dos alunos e, conseqüentemente, desenvolver a competência

comunicativa, por meio da construção de saberes e conhecimentos necessários à participação social.

Partindo do pressuposto de que o ensino de Língua Portuguesa tem como um de seus objetivos a ampliação dos usos da língua falada e escrita, no próximo tópico, apresentamos a retextualização como uma das metodologias a serem utilizadas pelos professores dessa e das demais disciplinas, como estratégia que possibilita o aprimoramento, tanto da leitura como da escrita, uma vez que, durante seu desenvolvimento, em sala de aula, há a possibilidade de professores trabalharem intensamente com estas habilidades.

2.3 RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS

Apesar de haver uma vasta literatura a respeito do trabalho com os gêneros discursivos/textuais, nas aulas de Língua Portuguesa, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) orientarem os professores para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura e a escrita em uma perspectiva sociointeracionista, oportunizando ao aluno o reconhecimento dos vários gêneros orais e escritos, muitos professores, mesmo sabendo da importância de se trabalhar com este conteúdo, encontram dificuldades na sua transposição para a prática pedagógica ao elaborar aulas, sequências didáticas, enfim, o seu planejamento. Tais dificuldades, aliadas à exigência de se tomar os gêneros discursivos/textuais como objeto de estudo, acabam fazendo com que, alguns professores transformem as aulas de produção textual em momentos de elaboração de textos através de situações de comunicação de faz-de-conta.

Assim, a tendência em estudar apenas os aspectos estruturais dos textos, considerando apenas os aspectos formais, a desconsideração da esfera de circulação e sua funcionalidade, o uso do texto para estudo de regras gramaticais, a falta de critérios durante a escolha do gênero e dos textos dentro do gênero selecionado correspondem às principais dificuldades enfrentadas por grande parte dos professores de Língua Portuguesa ao trabalhar, em sala de aula, com o texto, como objeto de estudo.

Entretanto, quando se pretende tomar os gêneros discursivos/textuais como objeto de estudo e de ensino e como instrumentos que possibilitam a comunicação,

há a necessidade de diversificação das práticas de escrita, com o desenvolvimento de situações reais de comunicação, uma vez que a própria sala de aula e a escola são ambientes em que circulam textos autênticos, nos quais os alunos podem ser conduzidos a produzi-los, reinterpretando-os, reescrevendo-os.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 69), orientam que, no ensino de língua,

trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Contudo, nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, há a necessidade de tornar os alunos capazes de ler, interpretar, analisar e produzir os mais variados textos que circulam socialmente, aprimorando as suas formas de dizer e ampliando o seu repertório linguístico para que assumam a palavra e atuem nas práticas sociais. No trabalho com os gêneros discursivos/textuais, buscamos o domínio do gênero por parte do aluno, conhecendo-o e apropriando-se de suas características, para melhor compreendê-lo e utilizá-lo, tanto na escola, como fora dela. De acordo com Cristovão e Nascimento (2011, p.42),

a tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos

Nesse sentido, trata-se de trabalharmos com o ensino das habilidades textuais de forma sistematizada, através de situações organizadas, contínuas e progressivas de aprendizagem; inclusive por meio da adoção da concepção de que as atividades de produção textual pressupõem a prática da releitura, revisão e reescrita dos textos do aluno; para que ele entenda que a primeira versão do texto produzido não é a mais perfeita, compreenda a necessidade de distanciar-se de sua produção durante a reescrita, consiga rever suas falhas e autocorriger ao visitar seus textos.

Nesse contexto, uma estratégia didática que permite o desenvolvimento de um trabalho com os gêneros, de forma interativa e produtiva, consiste nas atividades de retextualização de textos orais e escritos, pois além de inserir os alunos em situações reais de produção e utilização da língua, a retextualização possibilita o trabalho com estratégias linguísticas, textuais e discursivas, propiciando o conhecimento de diferentes gêneros discursivos/textuais.

Nos estudos de Dell'Isola (2007, p. 10), a retextualização consiste na "transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem."

Deste modo, as atividades de retextualização partem do princípio de que, no ensino da língua, é preciso refletir sobre o funcionamento da linguagem, favorecendo a compreensão e o conhecimento dos diversos gêneros discursivos/textuais, bem como a preparação dos alunos para produzir novos textos através dos usos das diferentes linguagens, buscando atender às expectativas dos possíveis interlocutores e os objetivos propostos.

Para Matêncio (2003), a retextualização consiste na produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que envolve transformações linguísticas para atendimento do novo propósito comunicativo, de tal modo que, durante a realização dessa atividade, alunos e professores levem em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Segundo Marcuschi (2001), estamos o tempo todo retextualizando, fato que também acontece quando se reformula algo que alguém disse, quando se transforma uma fala em outra, ou seja, cotidianamente, estamos reformulando, recriando textos ditos por outras pessoas.

Apresentando situações de como a retextualização acontece no dia-a-dia, o autor coloca como exemplos: um chefe que oralmente apresenta algumas informações e pede para sua secretária escrever uma carta a partir do que foi dito; em outra situação, pode acontecer uma reunião entre os condôminos de um prédio e alguém está encarregado de produzir uma ata relatando tudo o que aconteceu durante a reunião; outro exemplo de retextualização seria quando alguém relata para outra pessoa aquilo que leu em um jornal, em uma revista ou assistiu durante a novela.

Marcuschi (2001) ainda sugere que a retextualização, considerando a fala e a escrita, pode acontecer de acordo com as seguintes possibilidades: da fala para a escrita, transformando, por exemplo, uma entrevista oral numa entrevista impressa; da fala para a fala, transformando uma conferência em uma tradução simultânea; da escrita para a fala, transformando um texto escrito em uma exposição oral; e da escrita para a escrita, transformando um texto escrito em um resumo escrito.

Além de permitir a leitura e compreensão de textos, a retextualização também envolve um trabalho produtivo com as atividades de análise e produção textual. O aspecto compreensão demanda cautela do professor que pretende desenvolver a atividade de retextualização. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2001, p. 47) afirma que

antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização". (Grifo do autor)

Comungando com esse pensamento, Dell'Isola (2007, p. 14) complementa:

as atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito.

Dessa forma, é perceptível que a retextualização pode ser considerada uma estratégia a ser utilizada nas aulas de produção textual, desde que seja precedida pelas atividades de compreensão textual, uma vez que, havendo incoerências no plano da interpretação do texto, falhas, durante a retextualização, poderão passar a existir no plano da coesão ou da coerência textual.

Contudo, observamos que esta estratégia didática, quando bem conduzida pelo professor, ou seja, quando ele oportuniza momentos de leitura e compreensão, pode potencializar o trabalho com o texto, levando o aluno a perceber-se como produtor de novas versões do texto-base; como também promove a reflexão sobre

os usos da língua, a apropriação e conhecimento de novos gêneros, seu suporte, estilo, conteúdo e composição.

Além disso, a retextualização excede a ideia do trabalho com o texto apenas relacionado à tipologia textual, de forma que há a superação do estudo resumido à narração, descrição e dissertação, indo além da estrutura do gênero para a realização de uma aprendizagem significativa. No entanto, é necessária clareza sobre o entendimento e a realização de uma retextualização, uma vez que não se trata da cópia do texto, mas se volta para uma atividade que envolve um trabalho intenso, interativo e produtivo com as habilidades de leitura, compreensão, análise, escrita e reescrita do texto.

Neste contexto, o trabalho com a retextualização está direcionado para uma perspectiva de se tomar o trabalho com os gêneros textuais como uma ferramenta que possibilita, aos alunos, a ampliação dos usos da língua, como também a sua participação nas práticas sociais. Dessa forma, salientamos que escrever bem não é uma tarefa fácil e não consiste em apenas colocar todas as características do gênero em sua produção, significa conhecê-lo em sua funcionalidade e interagir com ele nos momentos em que dele precisar.

Deste modo, ao planejar um trabalho com a retextualização, visando à transformação de um texto em outro, mantendo as informações do texto-base, Dell'Isola (2007, p.41-42) apresenta um conjunto de procedimentos que precisam ser levados em consideração para um melhor desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos do professor.

1 - *Leitura* de textos publicados em jornais, previamente selecionados. 2 - *Compreensão* textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido. 3 - *Identificação do gênero*, com base na leitura, compreensão e observação feitas. 4 - *Retextualização*: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero. 5 - *Conferência*: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido. 6 - *Identificação*, no novo texto, das características do *gênero-produto* da retextualização. 7 - *Reescrita*, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários). (Grifos da autora)

A partir da leitura dos procedimentos acima, é possível perceber que há uma seqüência de etapas a serem seguidas que podem corresponder, de acordo com a

autora, a um período de 15 aulas. Compõem o primeiro bloco de etapa os itens 1, 2 e 3, nos quais os alunos devem debruçar-se sobre o texto em busca de sua compreensão, pensando nas suas possibilidades de retextualização. Nesta etapa, ocorrerá a seleção das principais informações a serem colocadas no novo texto, o qual deverá manter a fidelidade das informações do texto-base. No entanto é possível que ocorram interferências no conteúdo do texto, uma vez que se está tratando de um novo contexto de produção, com novos autores e, provavelmente, novos leitores. Nessa questão, Dell'Isola (2007, p.43) pontua:

o texto não será feito pelo autor do original, por isso, estabeleceu-se que, no processo de retextualização, seja respeitado o conteúdo do original e que não sejam feitas muitas mudanças, embora possam ser feitas intervenções quando o gênero exigir.

Na segunda etapa, que comporta os itens 4, 5 e 6, inicia-se o desafio da produção escrita. É o momento em que os alunos tomam as decisões e realizam as transformações necessárias, para atendimento do novo propósito comunicativo. Portanto é previsível que os alunos façam interferências no texto, mas é importante que o conteúdo temático seja preservado para que o trabalho desenvolvido realmente consista em uma retextualização.

Observando a sequência de etapas proposta pela autora, percebemos a sua preocupação, na primeira fase, com relação ao processo de leitura e compreensão do texto para que o aluno se aproprie das informações, fator que influenciará substancialmente na retextualização. Outro aspecto observado volta-se para a reescrita, enquanto uma das etapas dessa estratégia de ensino, como forma de aprimoramento do texto.

Ao discorrer sobre o interesse dos alunos para a realização desse tipo de atividade, Dell'Isola (2007, p.80) afirma que a retextualização se torna interessante por conta do “desafio que a sustenta. Esse desafio leva a leitura e compreensão da linguagem veiculada pelo texto origem observada em função da necessidade de transformá-la em um outro texto”.

Nessa concepção, percebemos que a retextualização não é vista simplesmente como uma cópia ou repetição do texto, mas como uma estratégia em que os alunos podem produzir novos textos, trazendo as principais informações do

texto-base num novo contexto, uma vez que os autores são outros, como também são outras as condições de produção.

Um aspecto da retextualização que merece aprofundamento refere-se à reescrita do texto, que consiste na revisão do texto já retextualizado, momento em que o aluno corrige, reformula seu texto com ajuda do professor, do colega ou de alguém mais experiente. Desse modo, reescrita e retextualização não se confundem, não são atividades idênticas, são atividades que se complementam, uma vez que nelas há uma relação de interdependência, tendo em vista que a reescrita corresponde a uma das fases do processo de retextualização tão importante quanto à compreensão.

Enquanto, na retextualização, o autor produz um novo texto a partir das leituras desenvolvidas no texto-base, na reescrita, o autor realiza interferências apenas nesse novo texto, já produzido durante o processo de retextualização. Portanto, a reescrita consiste em um acabamento final do texto já elaborado, uma vez que, nessa etapa da retextualização, o autor, em um processo de distanciamento e de muitas reflexões sobre sua produção, busca o aperfeiçoamento de seu texto, deixando-o suficientemente bem escrito.

Durante a reescrita, fase essencial no processo de produção textual, o aluno precisa ser conduzido a deixar o texto mais claro para o leitor. Desse modo, ele precisa dar uma nova roupagem ao texto, percebendo as incoerências e inconsistências de sua produção, as quais ainda não estavam perceptíveis. Isso não resume o processo de reescrita, apenas a higienização do texto em relação aos aspectos gramaticais, observando apenas a ortografia, a concordância ou a pontuação, mas pressupõe que, na reescrita, o aluno trabalhará constantemente a revisão de sua produção, adequando o conteúdo, a composição e o estilo de seu texto. Tratando da reescrita de um texto, Fiad (2006, p. 33) observa

um outro aspecto da reescrita: ela não se restringe à correção. Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua.

Nesse contexto, a reescrita deixa de ser entendida como uma atividade de higienização do texto, ultrapassando a ideia de que consiste em uma etapa da

produção direcionada à adequação do texto à norma-padrão e passa a ser concebida como uma estratégia de trabalho que provoca o diálogo entre o sujeito-autor e o produto-criado. Desse modo, o aluno, ao debruçar-se sobre sua própria produção, poderá realizar operações como adaptações, inserções, supressões, substituições de palavras ou trechos num processo interativo e gradativo. Nos estudos de Fiad (2006, p. 19), vemos que

essas operações são importantes no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem pela criança: negociando significados, promovendo autocorreções, pensando para escolher a forma mais adequada, criando formas inusitadas para resolver suas necessidades expressivas e comunicativas, a criança vai elaborando seu conhecimento da língua. As atividades epilinguísticas podem ocorrer de forma “espontânea”, mas também como operações conscientes, o que abre espaço para sua exploração na sala de aula, no ensino da escrita e da reescrita.

Portanto, a reescrita propicia ao aluno a oportunidade de reconstruir e aprimorar seu próprio texto, através da percepção de que escrever dá trabalho, pressupõe reflexão sobre o uso da língua, consiste na realização de uma atividade consciente, deliberada e planejada, além de facilitar o processo de apropriação dos gêneros textuais.

Quando os alunos são submetidos às atividades de reescrita, ocorrem vários ganhos, tanto para a escola que desperta, no aluno, a concepção de que a produção de um texto consiste em um processo, não apenas a elaboração de uma redação sobre determinado conteúdo, como para o aluno que passa a produzir textos bem elaborados, respeitando a estrutura do gênero, adequando o vocabulário utilizado e entendendo que escrever é uma prática social, uma forma de agir sobre o mundo.

Entretanto, para que os alunos desenvolvam a capacidade de reler e revisar seus textos, realizando as operações necessárias para o seu aperfeiçoamento, é necessário que o professor ofereça o suporte necessário para que a reescrita não se torne uma tarefa árdua, repetitiva e cansativa. Isso se efetiva em sala de aula quando a reescrita é colocada para os alunos através de diferentes estratégias, seja em duplas, coletivamente, com apoio de tabela codificada de reescrita, com bilhetes orientadores, tais metodologias contribuem para que o aluno entenda que

reescrever corresponde a mais uma oportunidade de aprendizagem e não apenas passar o texto a limpo.

Dessa forma, a própria atividade de reescrita precisa ser apresentada para o aluno como algo produtivo, interessante e desafiador; caso contrário, não passará de uma cópia ou recópia do texto. Para Fiad (2006, p. 37), “a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos”.

Quando as atividades de reescrita são desenvolvidas junto com o professor, e/ou através de práticas desafiadoras, os alunos percebem que, a cada reescrita de sua produção, sempre tem algum ponto a ser aperfeiçoado, seja no aspecto gramatical, estilístico, composicional ou no próprio conteúdo, tornando, deste modo, a tarefa de escrever como permanente, interminável. Dessa forma, tanto professores como alunos precisam perceber que, inclusive os textos que parecem corretos precisam ser reescritos, uma vez que sempre é possível torná-los mais agradáveis, adequados.

Desse modo, a reescrita precisa ser entendida como um trabalho em que o aluno, juntamente com o professor, vai reelaborando seu texto e encontrando formas mais adequadas sobre o que foi dito, como foi dito, ou como ficaria melhor. Portanto, é neste aspecto que entra a participação do professor, enquanto leitor e escritor mais experiente, mostrando aos alunos o que deve, o que precisa e o que pode ser alterado em seus textos, tornando-os adequados à situação comunicativa, ao gênero textual e às convenções gramaticais.

Durante o processo de reescrita, é importante considerar o nível de desenvolvimento do aluno e suas possibilidades de aprendizagem, com o intuito de possibilitar a ampliação do seu nível de escrita, selecionando conscientemente os melhores recursos linguísticos.

Vale salientar também que, durante a realização das etapas da produção de um texto, os professores buscam o desenvolvimento, no aluno, das habilidades e competências relacionadas à produção escrita, à assimilação de mecanismos mais complexos de produção e à apropriação da concepção de que, para estar bem escrito, um texto não precisa apenas estar correto, ele precisa estar correspondente à situação comunicativa.

Dando continuidade, no capítulo seguinte, discorreremos sobre a metodologia adotada nesta pesquisa. Deste modo, pontuamos sobre a importância da pesquisa qualitativa na formação do professor, descrevemos o tipo e os sujeitos da pesquisa, bem como a sequência didática e a forma como serão analisadas as produções textuais.

3 O PERCURSO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa surge da necessidade de buscarmos estratégias didáticas que contribuam para a melhoria do nível de escrita dos alunos, uma vez que são recorrentes os comentários de professores acerca das dificuldades de leitura, interpretação e produção textual.

Atuando há dez anos como professora nas turmas de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, temos percebido que muitos alunos realmente chegam nesta etapa de escolarização, apresentando as dificuldades acima citadas. Deste modo, houve a preocupação em pesquisarmos estratégias que contribuíssem tanto com a melhoria do nível de escrita como também metodologias que colaborassem para o aperfeiçoamento de nossa prática pedagógica.

Neste capítulo, abordamos os aspectos metodológicos deste estudo. Assim, o texto está estruturado em três partes. Inicialmente, contextualizamos a importância e a necessidade de atuarmos enquanto professores-pesquisadores, tendo em vista os avanços nas estratégias de ensino, nos estudos linguísticos e nas diferentes formas de comunicação humana. Em seguida, está a caracterização do espaço da pesquisa, momento em que descrevemos aspectos relacionados ao objeto de estudo, sujeitos e espaço da pesquisa. Na terceira parte, apresentamos e descrevemos o modelo de sequência didática proposto nos estudos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), o qual será utilizado neste estudo para trabalho com a retextualização do gênero história em quadrinhos.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Os avanços nos estudos linguísticos, além de outros fatores e demandas que surgem no dia a dia de nossas escolas, colaboram para a necessidade do profissional de ensino de Língua Portuguesa estar em constante busca pelo conhecimento tanto de práticas docentes inovadoras como de conteúdos relacionados à própria disciplina.

Assim, enquanto professor pesquisador preocupado com a qualidade de ensino que estamos desenvolvendo nas salas de aula, como também com nível de aprendizagem dos nossos alunos, desenvolvemos este estudo, também chamado

pesquisa-ação; tendo em vista que, tanto os alunos participantes da pesquisa como a pesquisadora atuam de forma colaborativa desde a realização das leituras até as atividades de produção textual, passando pela revisão e reescrita dos textos.

Assim, atuamos como coparticipantes da pesquisa, buscando aperfeiçoar a nossa prática pedagógica, como também obter uma melhor compreensão e interpretação sobre como se dá o trabalho com os gêneros textuais na perspectiva interacionista, como se desenvolvem as práticas de retextualização em sala de aula, como as HQs podem contribuir na prática da retextualização, quais as vantagens de se utilizar esta estratégia didática na melhoria dos níveis de escrita dos alunos.

Nessa direção, buscamos refletir sobre o nosso fazer pedagógico, reexaminando as estratégias de ensino, os objetivos de cada conteúdo, os textos selecionados para sala de aula. De certa forma, teorizamos a prática utilizada, pois buscamos compreender aspectos relacionados ao ensino dos gêneros discursivos/textuais através das atividades de retextualização. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33),

uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma *teoria prática*, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação (Grifo da autora).

Deste modo, realizamos nesta pesquisa reflexões sobre práticas pedagógicas com as quais convivemos no contexto escolar, através de um estudo descritivo, interpretativista e qualitativo, uma vez que buscamos interpretar e analisar aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, durante o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, utilizando a retextualização.

Sendo qualitativa e de natureza etnográfica, esta pesquisa não pretendeu apenas observar ou descrever o nosso objeto de pesquisa, mas buscou entender, interpretar e promover mudanças tanto na nossa prática docente, como na de outros professores que buscam o aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula.

Assim sendo, este estudo pretende descrever aspectos envolvidos na retextualização, enquanto estratégia de ensino que promove a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, durante as produções escritas, bem como

perceber as suas contribuições no processo de desenvolvimento da competência comunicativa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

A pesquisa foi iniciada através de uma revisão bibliográfica, na qual fizemos o levantamento teórico-crítico e a fundamentação sobre a temática em estudo. Em seguida, foi aplicado um projeto de intervenção em uma turma de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campina Grande, PB. Durante o desenvolvimento do projeto, aplicamos um questionário (cf. apêndice 1) com os alunos participantes da pesquisa e desenvolvemos uma sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

Antes de darmos início à aplicação da proposta de intervenção, apresentamos, durante um plantão pedagógico, o projeto de pesquisa e a sequência de atividades aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e pais dos alunos participantes, momento em que os presentes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, bem como receberam as informações sobre os termos a serem assinados, garantindo a sua concordância para a participação dos alunos na pesquisa.

Salientamos que este estudo manterá sigilo e privacidade em relação aos seus participantes, não ocorrendo a utilização de informações que causem prejuízos aos alunos, bem como não houve o uso de imagem ou gravação de áudio.

Vale salientar que, durante o estudo proposto, houve o respeito ao participante em sua dignidade e autonomia, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa. Além disso, estivemos preocupados em não oferecer riscos aos alunos, havendo o compromisso com a aprendizagem e com a adequação das atividades propostas para que os benefícios esperados acontecessem de forma satisfatória, garantindo, assim, uma aprendizagem significativa.

Lembramos ainda que esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, CAAE: 66547817.4.0000.5187, obtendo parecer favorável, tendo em vista a aplicabilidade social e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

Em relação à escola onde a pesquisa foi desenvolvida, esta localiza-se na periferia do município. Sua clientela é composta por alunos de famílias de baixa renda, que sobrevivem, em sua maioria, com recursos de programas do governo federal. Grande parte dos alunos mora no bairro onde a escola está localizada, sendo considerada uma área de risco devido aos altos índices de violência e de consumo de drogas na região.

No que tange à aprendizagem, são recorrentes as inquietações dos professores relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura e escrita. Comprovando essas dificuldades, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mostra que, em 2013, a nota obtida pela escola foi 5.1, caindo para 4.1 em 2015. Esta diminuição no índice reflete o aumento no número de reprovados e evadidos da escola, bem como um baixo nível da proficiência dos alunos na Prova Brasil, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto, apesar de a escola atender da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, compõe a população da pesquisa a turma do 5º ano B, com alunos de faixa etária entre 09 e 12 anos de idade, os quais receberam todas as informações sobre as atividades a serem realizadas, bem como tiveram acesso gratuito a todo material didático utilizado na pesquisa. Selecionamos o 5º ano para desenvolvermos a pesquisa por ser o ano de estudo em que atuamos como professora há 10 anos, além disso, esta etapa corresponde a uma fase de transição, na qual os alunos precisam estar com as habilidades de leitura e escrita bem desenvolvidas.

Na escola, em que a pesquisa foi realizada, existem duas turmas de 5º ano. Por sugestão da direção e coordenação da instituição, aplicamos a intervenção na turma B com 27 alunos, uma vez que esta apresenta mais dificuldades na leitura e escrita. São meninos e meninas que, de certa forma, estão na idade adequada e apresentam um conhecimento compatível para esse ano de estudo. Geralmente, são filhos de pais desempregados ou que trabalham na informalidade.

Na turma, há também um aspecto bem importante: são poucos os alunos que moram conjuntamente com o pai e a mãe. A maioria convive com outras situações: uns moram com os avós, outros com as tias, ou apenas com o pai ou só com a mãe. Tais informações são importantes e nos fazem pensar nas dificuldades que estes alunos enfrentam no seu dia a dia e, principalmente, nas ausências que

eles sentem ao conviverem sempre com a falta de alguém importante em suas vidas, fator que talvez possa interferir na qualidade de sua aprendizagem.

3.3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Baseada na concepção discursiva e interacional de ensino, a proposta de intervenção planejada para esta pesquisa envolve a realização de leituras, interpretações e produções de textos no gênero história em quadrinhos, caracterizando, assim, um trabalho com a retextualização de HQs.

Durante a execução da intervenção, em sala de aula, aplicamos uma sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.96), que consiste “num conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

De acordo com os autores, o trabalho, através das sequências didáticas, permite aos alunos o domínio dos gêneros, oferecendo-lhes maneiras mais adequadas para melhor escrever e falar nas diferentes situações de comunicação. Dessa forma, as atividades a serem realizadas devem permitir aos alunos o acesso a novas práticas de linguagem e o conhecimento de gêneros que ainda não dominam.

Para ser considerada uma sequência didática, enquanto dispositivo didático para o ensino-aprendizagem da produção textual, os autores listam cinco condições: partir de uma situação de comunicação, contar com uma produção inicial, prever atividades que se proponham a ensinar (os módulos), contemplar dimensões linguísticas e discursivas nessas atividades e prever uma produção final que integre as aprendizagens e que conte com um roteiro que permita ao aluno revisar e editar seu texto.

Resumidamente, percebemos que a sequência didática parte de uma produção inicial, oral ou escrita, no gênero com o qual o professor pretende trabalhar com a turma. Em seguida, ele avalia as produções e desenvolve as atividades (módulos) de acordo com as possibilidades e dificuldades da turma. Na produção final, os alunos devem colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante as atividades.

Como neste estudo estamos tratando da retextualização de gêneros discursivos/textuais, enquanto atividade que possibilita a transformação de um ou mais textos-base em um novo texto, apresentamos, brevemente, o planejamento da sequência didática utilizada nesta pesquisa, nos moldes de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), direcionada aos alunos do 5º Ano do ensino fundamental que pretendeu, a partir da leitura de várias HQs, a produção de uma nova HQ.

Com o desenvolvimento desta sequência, pretendíamos, entre outros objetivos, que os alunos aprendessem que é possível retextualizar cotidianamente, seja através de textos orais ou escritos e, principalmente, melhorassem o nível de escrita em suas produções textuais.

Salientamos que, a sequência didática utilizada neste estudo, mesmo sendo baseada no esquema de seus autores, sofreu adaptações para que atingíssemos o objetivo proposto. Tais adaptações ocorreram pelo fato de também estarmos tratando da retextualização que, ao mesmo tempo, também requer a realização de uma sequência de etapas.

A nossa sequência didática, envolvendo a retextualização de histórias em quadrinhos, assim como propunha seus idealizadores, foi dividida em quatro partes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Na primeira etapa, que corresponde à apresentação da situação, é o momento da sequência em que os alunos são conduzidos a realizarem leituras e interpretações das HQs selecionadas pelo professor. Deste modo, nesta fase, planejamos agrupar os alunos em duplas levando-os à identificação do gênero e do suporte textual, personagens e suas características, espaços, sequência temporal e do enredo da HQ.

Terminada a primeira etapa da sequência, aparece a produção inicial. Como sabemos, as produções iniciais não são perfeitas e nem todos os alunos produzem textos que respeitem todas as características do gênero. Nesta etapa, são observadas as capacidades que os alunos já desenvolveram para a produção do gênero e o que ainda precisam aprender.

Como próxima etapa da sequência didática, aparecem os módulos, os quais são reservados para o trabalho com as dificuldades apresentadas pela turma durante a produção do primeiro texto. Durante a execução dos módulos, que correspondem à etapa mais duradoura da sequência, o trabalho é conduzido de

acordo com as possibilidades de aprendizagem da turma e pode sofrer alterações, dependendo das dificuldades apresentadas. Nesta fase de desenvolvimento da intervenção, em sala de aula, para a retextualização de HQs, foram traçados como objetivos: possibilitar ao aluno a compreensão sobre a organização, composição e estilo do gênero textual HQ; analisar os gestos e as expressões dos personagens, relacionando-os ao enredo; reconhecer o uso da linguagem verbal e não-verbal nas HQs; compreender a importância e a função das atividades de reescrita como forma de aprimoramento do texto.

Para isso, planejamos desenvolver atividades que conduzissem o aluno a rever, visitar e reescrever seus textos. Assim, cada dupla receberia sua produção textual devidamente codificada e acompanhada de uma tabela padronizada com recomendações sobre como procederiam durante a reescrita de seus textos. Desta forma, a dupla observaria o código que se encontra em sua produção e, consultando a tabela, poderia fazer as alterações necessárias.

Cada atividade de reescrita contemplaria apenas um aspecto a ser observado, portanto, os alunos teriam vários momentos de reescrita, visando o aperfeiçoamento de suas produções nos aspectos relacionados ao gênero: tipo de linguagem utilizada, adequação das ilustrações, das cores e dos balões, do conteúdo e aspectos gramaticais.

Durante o processo de reescrita, salientamos que o trabalho de cada dupla precisa ser acompanhado de perto pelo professor, promovendo o suporte necessário para a superação das dificuldades apresentadas.

Ao final da sequência, aparece a última etapa: a produção final. Neste momento, os alunos produzem a versão final do texto. Para esta fase, esperamos que eles demonstrem que incorporaram os aspectos relacionados à retextualização, ao domínio das especificidades do gênero HQ, além das aprendizagens desenvolvidas durante os módulos. É o momento também em que devemos avaliar o trabalho realizado, observando os objetivos alcançados e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Após a coleta das produções textuais, as quais são o objeto de análise desse estudo, buscamos, de forma qualitativa, ou seja, de forma descritiva e interpretativa, explicar os resultados do estudo realizado, havendo a preocupação com a qualidade das informações e das conclusões acerca do mesmo. Dessa forma,

estivemos voltados para a interpretação das produções textuais e para o aprofundamento da compreensão sobre o assunto.

No próximo capítulo, encontram-se a descrição da aplicação da sequência didática e a análise do questionário, das produções textuais dos alunos e das contribuições das atividades de retextualização.

4 O DESENHO DA RELEITURA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Neste capítulo descrevemos minuciosamente a aplicação da sequência didática e analisamos as respostas dadas ao questionário, as produções textuais e as contribuições das atividades de retextualização de HQs no aprimoramento do nível de escrita dos alunos.

Durante a descrição da aplicação da sequência didática, descrevemos as atividades realizadas, os textos utilizados, o nível de aprendizagem, a participação dos alunos e o envolvimento da turma durante o trabalho com as histórias em quadrinhos. Ao mesmo tempo, discorremos sobre as dificuldades encontradas durante a aplicação e as adaptações realizadas no nosso planejamento para que o trabalho desse o resultado esperado.

Em seguida, analisamos as respostas dadas durante o preenchimento do questionário e as produções textuais dos alunos, observando o atendimento aos aspectos da retextualização e comparando as produções iniciais com as produções finais.

Ao final deste capítulo, analisamos as contribuições das atividades de retextualização para o aprimoramento do nível de escrita dos alunos e como as histórias em quadrinhos colaboraram na realização desse processo.

Nessa direção, este capítulo contempla a análise das aprendizagens alcançadas pelos alunos durante a execução da sequência didática e a avaliação do trabalho desenvolvido, observando se as aprendizagens alcançadas foram significativas, se os alunos compreenderam os aspectos relacionados à retextualização e se realmente houve uma contribuição dessa estratégia de ensino, através da sequência didática, para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita.

4.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS

Neste tópico, descrevemos a aplicação da sequência didática, a qual foi iniciada no dia 14 de julho de 2017. Para facilitar a leitura da aplicação da sequência didática, descrevemos como aconteceu a aplicação do questionário e, em seguida,

dividimos o texto em quatro momentos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

No primeiro encontro com os alunos, ocorreu a apresentação da pesquisadora e os motivos de sua presença na escola e naquela turma. A professora titular da turma preferiu ausentar-se da sala para que os alunos não se sentissem monitorados por ela. Deste modo, aproveitamos o tempo que nos foi oferecido, das 7h40min às 9h, para conversar com os alunos sobre os objetivos da pesquisa e a forma como seriam realizadas as atividades, ou seja, através de leituras, interpretações e produções textuais de histórias em quadrinhos. Ao saber que nosso trabalho estava totalmente voltado para o estudo das HQs, a turma vibrou. Neste momento, ficou perceptível o quanto os alunos gostam desse gênero.

Conversamos ainda com a turma sobre as HQs comentando sobre suas origens, os locais onde as encontramos, os principais personagens. A partir desse momento, convidamos a turma para responder a um questionário, o qual ocorreu pelo fato de desejarmos saber se os alunos gostam ou não das leituras de HQs e os motivos que os levam a gostar desse tipo de leitura. Também era nosso objetivo saber os locais onde essa leitura é realizada, quem são os personagens favoritos, as noções que os alunos têm sobre a composição de uma HQ, como também a sua função social.

4.1.1. Apresentação da situação

No segundo encontro com a turma, ocorrido em 17 de julho, ficamos em sala de aula das 9h40min às 11h. Neste, oportunizamos momentos de leitura e atividades de interpretação. Para o trabalho com as HQs selecionamos as histórias da Turma da Mônica pelo fato de 90% dos alunos listarem no questionário como personagens favoritos aqueles que compõem as histórias de Mauricio de Sousa, entre eles, os mais citados foram: Mônica, Cascão, Cebolinha, Magali e Chico Bento.

Para a realização das atividades, a turma foi dividida em 13 duplas, cada uma recebeu uma revista em quadrinhos. Na sala, havia várias revistas com 3 temáticas diferentes. Durante as leituras, percebemos a empolgação dos alunos

com risadas, cochichos com o colega, admiração com algumas atitudes dos personagens e, principalmente, concentração no que estavam lendo.

Após esse momento, conduzimos a turma para a escolha de uma história em cada revista. Junto com a turma selecionamos três histórias:

Mônica em: Amadurecendo

Nesta HQ, Mônica está lendo um livro e, por achá-lo interessante, gostaria que todos os seus colegas o lessem também. Então, ela convida Cascão, Cebolinha, Xaveco, Maria Cascuda para leitura do livro, mas cada um deles tem uma desculpa para não atender ao seu convite. A cada motivo apresentado por um colega, Mônica vai ficando furiosa com as justificativas. Na tentativa de convencer Magali para ler o livro, Mônica percebe que a mensagem do livro é que devemos respeitar as escolhas dos outros, atitude que ela, apesar de ler a história, precisava adotar para entender o fato de seus colegas não desejarem naquele momento fazer.

Ao final da HQ, Mônica compreende que estava errada ao querer forçar seus colegas lerem o livro e reconhece que todos precisam respeitar a opinião dos outros.

Chico Bento em: O fantasma do poço

Esta HQ conta a história em que Chico Bento chega ao poço para tirar água. Ao tentar ajudá-lo, Zé Lelé cai dentro do poço e Chico sai em busca de ajuda. Ao sair do poço, Zé Lelé pisa num saco de farinha e fica todo branco, parecendo um fantasma. Chico encontra Zé Lelé, pensa que ele morreu e vai avisar a família, que começa a chorar pela sua morte. Mas, de repente, começa a chover e a farinha sai do corpo de Zé Lelé. Assim, todos percebem que ele não morreu e ficam furiosos com os dois meninos, os quais, com muito medo, saem correndo para não sofrerem castigo.

Magali, Cebolinha e Cascão em: O monstro da geladeira

Nesta HQ, Magali vai abrir a geladeira de sua casa e vê um monstro. Ela sai pedindo ajuda a Cebolinha e Cascão que estão brincando de campeonato de lesma. Magali convence os meninos a irem ajudá-la. Cascão e Cebolinha vão até a geladeira olhar o monstro, chegando lá também levam o maior susto, mas percebem que o formato como estão organizadas as frutas e verduras montam o monstro. Com isso, elaboram um plano para novamente assustar Magali. Cascão diz a Magali que o monstro atacou Cebolinha e que ela precisa ajudá-lo.

Em seguida, o monstro também ataca Cascão. Para salvá-los, Magali dá várias vassouradas nos meninos, fazendo a maior bagunça na cozinha. De repente, Magali percebe que o monstro eram as frutas e verduras da geladeira e sua mãe chega à cozinha. Furiosa, a mãe de Magali manda Cebolinha e Cascão arrumarem toda bagunça.

Com as histórias selecionadas, iniciamos a leitura. Foram desenvolvidas atividades orais e escritas para a compreensão adequada dos textos. Na oralidade, solicitamos às duplas que recontassem a história apresentando o título, personagens principais, local e um breve resumo da história.

4.1.2. Produção inicial

Em 20 de julho, das 7h às 9h, ocorreu a nossa terceira aula. Nesse encontro nosso objetivo era dar início ao processo de retextualização. Para isso, retomamos as HQs estudadas na aula anterior realizando, coletivamente com a turma, um resumo oral de cada texto lido. Em seguida, explicamos aos alunos o que era uma retextualização mostrando que, o resumo que tínhamos acabado de realizar com eles era um tipo de retextualização. Logo após, informamos aos alunos que eles iam iniciar uma retextualização escrita, para tanto explicamos como eles deveriam proceder. Evidenciamos que era necessário recontar a história de uma outra forma, ou seja, cada dupla deveria produzir uma nova HQ trazendo os personagens e as principais informações do texto-base.

Após a explicação do processo de retextualização, iniciamos a produção inicial. Como estamos tratando de HQs, sugerimos a turma que começasse a produção do texto através do planejamento da escrita das falas dos personagens. Optamos por iniciar a produção dessa forma pelo fato de já termos vivenciado com

essa prática em outras turmas e termos percebido que, utilizando essa estratégia a produtividade é maior, uma vez que os alunos ganham tempo, por não ser necessário desenhar os personagens várias vezes. Feito isso, iniciamos a produção dos quadrinhos, começando pelo desenho dos balões, seguida da escrita das falas dos personagens.

Durante as produções, acompanhamos o trabalho de cada dupla, tirando as principais dúvidas e orientando sobre o processo de produção. Para a formação das duplas, solicitamos a professora titular da turma que a seu critério juntasse os alunos que ela sabia que produziriam satisfatoriamente. Deste modo, ela optou por formar as duplas utilizando o critério de afinidade e, ao mesmo tempo, colocando um aluno que apresenta um rendimento desejável com outro aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Durante o processo de produção das falas dos personagens, percebemos que um dos principais aspectos apresentados pelos alunos foi a tentativa de lembrar de todos os detalhes da história, bem como a ansiedade pela produção do desenho.

Em 31 de julho, das 9h30min às 11h, prosseguimos com o trabalho da produção inicial. Nesta aula, continuamos acompanhando o trabalho de cada dupla, sugerindo aos alunos que revezassem entre eles as atividades: enquanto um desenhava os balões, o outro escrevia as falas dos personagens, ou enquanto um desenhava o outro coloria.

O envolvimento dos alunos na produção textual foi satisfatório. Eles demonstravam entusiasmo em produzir suas histórias e em saber que iriam publicar um HQ numa coletânea. É certo que numa turma com 27 alunos, alguns faltavam e três estavam desmotivados para realizar as atividades. Neste ponto, decidimos junto com a professora titular da turma, mudar algumas duplas para que o trabalho continuasse.

Feito isso, os alunos conseguiram envolver-se mais na produção que, por demandar tempo para desenho dos balões, escrita das falas, desenho e pintura dos personagens e por abordar vários aspectos, ficou para ser concluída na aula seguinte.

Em 02 de agosto de 2017, das 7h às 9h, tivemos mais um encontro com os alunos. Nesta aula, como a turma ainda não tinha concluído a produção inicial,

continuamos assessorando o trabalho de cada dupla. Acompanhávamos a participação de cada aluno na elaboração do texto, sanávamos as dúvidas que surgiam e colaborávamos com o processo de produção, sem intervir no texto.

A turma, apesar de estar bem animada no processo de produção, já apresentava um certo cansaço em relação a todas as etapas de elaboração da HQ. Alguns alunos perguntavam quando iam poder ler outras histórias, outras revistinhas. Ao final da aula, algumas duplas conseguiram terminar o trabalho e entregaram a produção, outras, como já estavam na etapa da pintura, pediram para terminar a atividade em casa e entregar na próxima aula, algo que permitimos, devido o já citado cansaço da turma em relação à produção.

4.1.3. Módulos

A partir de 07 de agosto, iniciamos a realização dos módulos. Após a observação e análise das produções iniciais notamos que alguns alunos conseguiram retextualizar as histórias selecionadas, atendendo a algumas características do gênero. No entanto, também observamos que ainda existiam algumas dúvidas relacionadas a alguns aspectos importantes do gênero HQ.

Portanto, optamos por trabalhar nos módulos da sequência com os aspectos das HQs adequados à capacidade de aprendizagem da turma, dentre eles: a definição de HQ, sua função social, os tipos (tirinha, charge e mangá), os tipos de balões, as onomatopeias, as cores, a construção de sentido a partir da leitura de HQ formada apenas por imagem e, como estamos trabalhando intensamente com os personagens de Mauricio de Sousa, decidimos analisar as características de seus personagens principais, bem como a biografia desse cartunista. Na parte de análise linguística, resolvemos trabalhar com a turma o uso dos principais sinais de pontuação, tendo em vista que, em grande parte das produções, estes foram omitidos ou utilizados de forma inadequada.

4.1.3.1. Primeiro módulo

Iniciamos a realização dos módulos por meio da construção de uma definição de HQ. Para isso, retomamos, através de uma conversa, o que os alunos

já sabiam sobre as HQs, os locais onde encontramos esses textos, qual a sua finalidade e tipos.

Alguns alunos comentaram que eram histórias em quadrinhos porque a história vinha escrita dentro de quadradinhos, outros associaram as HQs aos gibis, enquanto alguns falaram sobre os almanaques. Em relação à finalidade do gênero em estudo, os alunos comentaram que serve para divertir o leitor porque muitas vezes os personagens são engraçados.

Quando questionamos sobre os tipos de HQs, os alunos ficaram pensativos. Então perguntamos se eles sabiam o que era uma tirinha. Alguns responderam que eram histórias de 2 quadradinhos, outros comentaram que podia ser 2 ou 3 quadradinhos. Em seguida, indagamos se eles conheciam a charge. A turma apenas disse que era um tipo de HQ. Por último, comentamos sobre os mangás. Nesse ponto, um aluno disse que parecia com o gibi japonês, uma aluna disse que lia de trás para frente e, um terceiro aluno disse que era todo preto e branco.

Após essa conversa, distribuímos um texto informativo com a turma para leitura coletiva. A medida que liamos cada parágrafo, parávamos para comentar, citar exemplos e ouvir os posicionamentos da turma e, assim, fizemos até o final do texto.

Quadro 1: Texto sobre História em Quadrinhos

História em Quadrinhos

A História em Quadrinho (HQ) é uma narrativa que se expressa essencialmente por meio de imagens. A imagem é, nesse gênero textual, o elemento estruturador da narrativa, sugerindo o movimento e sucessão de fatos. Nas histórias em quadrinhos também temos os balões que são muito importantes, pois é através deles que ficamos sabendo das falas e pensamentos dos personagens. São a marca registrada das HQ.

Muitas HQs não apresentam texto verbal. Muitas outras comunicam a mensagem narrativa por meio de dois canais: a imagem e o texto verbal. Atualmente, entram no grupo das HQs: as tirinhas, as charges, os cartuns e os mangás. As tirinhas, na maioria das vezes, são histórias mais curtas com até 4 quadrinhos, trazendo conteúdos diversos. As charges, comumente, apresentam-se em um único quadro, trazendo críticas sobre determinado assunto. Geralmente, é preciso entender o contexto para se construir o sentido da charge, pois sua marca principal é abordar algum tema que recentemente foi noticiado.

Os mangás correspondem às revistas inspiradas nos quadrinhos japoneses, com pouco texto e muita ação, geralmente são encontrados em preto e branco com personagens apresentando traços bem demarcados.

As HQs podem ser encontradas em gibis, almanaques, jornais, revistas, coletâneas e na internet. Atualmente, as HQs envolvem comunicação e arte, inclusive sendo consideradas por alguns autores como a nona arte. As HQs agradam leitores iniciantes e experientes pelo fato de divertirem, criticarem, ensinarem e discutirem todos os assuntos de forma lúdica, atrativa e criativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura do texto, com o objetivo de aprofundarmos os estudos sobre os tipos de HQs, apresentamos um exemplo de mangá, momento em que os alunos puderam manusear esse texto, e distribuímos uma tirinha com a turma. Após a distribuição, solicitamos aos alunos a leitura da seguinte tirinha:

Figura 1: Tirinha da Turma da Mônica no banho



Fonte: Mauricio de Sousa, 2012.²

Durante a análise, diferenciamos tirinha de charge construindo o conceito de cada tipo de HQ junto com a turma. A interpretação da tirinha acima pela turma foi fácil. Os alunos, com rapidez, conseguiram entender o contexto e os acontecimentos narrados nos quadrinhos, pelo fato de conhecerem os personagens e, nesse caso, principalmente Cascão, que não gosta de tomar banho.

² Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2014/08/tiras-n5991-turma-da-monica-mauricio-de.html>. Acesso em: abr. 2017.

Conversamos sobre as pessoas (provavelmente as mães) que participam da HQ, mas não estão representadas na tirinha, as características e as expressões de cada personagem, o local e o que estavam fazendo, pontuamos a importância de tomarmos banho, enquanto hábito de higiene pessoal e ainda comentamos sobre a economia de água, tendo em vista que na época a cidade de Campina Grande estava passando por um racionamento de água. Em seguida, distribuímos com turma a seguinte charge:

Figura 2: Charge Chico Bento e o Vaticano



Fonte: Mauricio de Sousa, 2013.³

No caso dessa charge, a interpretação não foi fácil, sendo necessário fornecer algumas pistas para que os alunos compreendessem o texto a partir do contexto. Deste modo, analisamos a HQ a partir dos seguintes questionamentos com a turma: Por que o personagem estava orgulhoso do nome? Qual a relação entre Chico e Vaticano? Quem mora no Vaticano? Como é chamado o Papa da igreja católica? Por que as pessoas do Vaticano estariam lendo as HQs de Chico Bento?

Após estes questionamentos e ao ver a igreja ao fundo da charge, alguns alunos estabeleceram a relação entre Vaticano, Papa Francisco e Chico Bento. Aproveitamos o momento para explicar aos alunos que a compreensão de uma charge, na maioria das vezes, depende do contexto em que ela foi produzida. Nesse caso, esta charge fez uma associação entre o Papa Francisco com o

³ Disponível em: <http://www.jb.com.br/heloisa-tolipan/noticias/2013/03/14/papa-chico-bento-mauricio-de-souza-homenageia-escolha-de-novo-pontifice/> Acesso em: abr. 2017.

personagem Chico Bento e ainda ressaltou o fato do personagem da HQ ser Bento, aspecto que talvez conduzisse várias pessoas a lerem suas historinhas.

4.1.3.2 Segundo Módulo

Iniciamos o segundo módulo em 10 de agosto. Para este, delineamos como objetivos: identificar os tipos de balões relacionados à fala, pensamento, ideia, cochicho, grito, raiva, entre outros; analisar os gestos e as expressões dos personagens, relacionando-os ao enredo; e identificar o sentido das cores nas HQs.

No início da aula, retomamos alguns conceitos construídos no encontro anterior. Então, conversamos com os alunos sobre a definição, a finalidade e os tipos de HQs. Em seguida, continuamos falando sobre as características desse gênero e chegamos aos tipos de balões e cores nele utilizadas.

Sobre os balões, os alunos colocaram que servem para escrever a fala do personagem dentro e que existem vários tipos. Para tornar a aula mais dinâmica, começamos a desenhar no quadro vários tipos de balões que aparecem nas HQs. A medida que íamos desenhando, os alunos iam dizendo que tipo de balão era aquele e sua função.

Após esse momento, lemos com a turma o seguinte texto.

Figura 3: Tipos de Balões



Fonte: G. Theodoro, 2014.⁴

⁴ Disponível em: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com.br/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>. Acesso em: abr. 2017.

Após a leitura compartilhada do texto, os alunos fizeram a pintura e o colaram no caderno. Aproveitamos que eles estavam pintando os balões e iniciamos uma conversa sobre as cores utilizadas nas HQs. Neste momento, comentamos sobre as tonalidades. Alguns alunos disseram que tons escuros nos lembram sentimentos ruins: raiva e medo, por exemplo. Enquanto, os claros indicam tranquilidade e paz.

Nesse momento, questionamos: será que todas as vezes que aparecerem tons escuros é raiva, medo ou pode ser felicidade, alegria? E tons claros, sempre é tranquilidade? Mostramos aos alunos que as cores ajudam na construção de sentido de uma HQ. Dessa forma, também pontuamos que não será somente o tom usado que definirá a interpretação do texto, mas esse elemento contribuirá, como um dos aspectos a serem observados, para uma compreensão adequada.

Para aprofundarmos nossas reflexões com a turma sobre os tipos de balões, as cores, entre outros elementos utilizados nas HQs, distribuímos a seguinte tirinha:

Figura 4: Tirinha da Turma da Mônica para estudo das cores



Fonte: Mauricio de Sousa, 1999.⁵

Após a distribuição, solicitamos a turma que lesse e pintasse a tirinha. Terminada esta etapa, iniciamos a interpretação oral com os alunos para que eles demonstrassem o que entenderam e comentassem sobre as cores utilizadas. Durante a interpretação, além de pontuarmos os personagens, o local onde estavam, o que faziam e o que tinha ocorrido entre eles, chamamos a atenção da turma para alguns elementos da tirinha como a poeirinha que aparece perto dos

⁵ Disponível em: <http://lucasquadrinhosa.blogspot.com.br/2014/06/tirinhas-cascao.html>. Acesso em: abr. 2017.

pés de Cascão, como também os traços que marcam o movimento e espanto dos personagens.

Em relação ao momento de análise da pintura, os alunos observaram que usaram cores fortes como azul escuro e vermelho, mas que não estavam querendo demonstrar raiva ou medo dos personagens, mas usaram estas cores para deixar a HQ mais colorida. Neste ponto, reforçamos a ideia do quanto as cores podem ajudar na construção de sentido de uma HQ, como também no efeito visual atraindo os leitores para a realização de leituras mais dinâmicas e atrativas.

Neste encontro percebemos o quanto os alunos desta turma gostam das atividades de pintura, principalmente de HQs, quando alguns pediram para que nas próximas aulas levássemos as histórias em preto e branco para que a pintura fosse realizada em sala. Foi um momento bem interessante com a turma, pois percebemos o quanto ela estava envolvida e interessada em participar e realizar as atividades propostas.

Para concluirmos este módulo, analisamos com a turma a seguinte charge.

Figura 5: Charge da Turma da Mônica no trânsito



Fonte: Maurício de Sousa, s.d.⁶

A medida que distribuíamos esta charge, os alunos davam várias risadas. Eles colaram o texto no caderno e iniciamos a interpretação. Começamos pelos personagens e o que tinha ocorrido com eles. A maioria da turma comentou que Mônica tinha passado por cima de Cebolinha. Permanecemos questionando a turma sobre o que tinha ocorrido para que Mônica tivesse atropelado Cebolinha.

⁶ Disponível em: <https://mauricio.files.wordpress.com/2011/04/transit2.gif>. Acesso em: abr. 2017.

Neste momento, um aluno reconstruiu a história e disse: “Professora, Cebolinha estava dirigindo devagar na frente de Mônica. Acho que ela buzinou e ele disse “*Passe por cima*” e ela passou”. A turma concordou com a história contada, como também analisou o arrependimento de Cebolinha. Dando continuidade ao processo de interpretação, solicitamos aos alunos para analisar o tipo de balão utilizado, a satisfação de Mônica e os traços utilizados para dar a ideia de movimento utilizado entre os carros, como também os elementos utilizados próximos à cabeça de Cebolinha: as estrelinhas, o espiral, as nuvens.

A charge ainda nos ofereceu a possibilidade de refletirmos com a turma algumas regras de comportamento no trânsito, a importância da tolerância nos sinais, a necessidade de esperarmos as pessoas atravessarem à rua e de atravessar no local correto, entre outros pontos levantados pelos alunos.

4.1.3.3. Terceiro Módulo

O terceiro módulo foi realizado no dia 14 de agosto. Nesse encontro, tínhamos dois objetivos bem demarcados. O primeiro era identificar algumas onomatopeias utilizadas nos quadrinhos, reconhecendo o seu significado. O segundo objetivo voltava-se para o reconhecimento do uso da linguagem verbal e não-verbal nas HQs.

Iniciamos essa aula com uma discussão sobre os barulhos ou ruídos que aparecem nas histórias em quadrinhos. Listamos no quadro aqueles que os alunos conheciam, bem como anotávamos os seus significados.

Alguns alunos citavam exemplos de situações em que usamos a representação desses barulhos, foi nesse momento em que aproveitamos para apresentar a definição de onomatopeias como uma representação gráfica de sons e ruídos como: barulhos feitos por animais, sons da natureza, timbres etc.

Após esse momento, realizamos a leitura coletiva do texto abaixo:

Quadro 2: Definição e exemplos de onomatopeias.

Onomatopeias

As onomatopeias são representações gráficas de sons e ruídos como: barulhos feitos por animais, sons da natureza, timbres etc. São bastante utilizadas em histórias em quadrinhos.

Vejamos abaixo uma lista de algumas onomatopeias:

1. Ai: dor
2. Atchim: barulho de espirro
3. Bang: tiro
4. Bi-bi: buzina
5. Buá: choro
6. Clap, clap: bater palmas
7. Cof, cof: tosse
8. Crack: algo quebrando
9. Crash: batida
10. Din-don: campainha
11. Grrr: raiva
12. Nhac: mordida
13. Opa: surpresa
14. Smack: beijo
15. Tchibum: mergulho
16. TIC, TAC: barulho do relógio
17. Toc, toc: batida na porta
18. Trrim: telefone tocando
19. Tum, Tum: batida do coração
20. Uau: admiração
21. Ufa: alívio
22. Vrum: motor de carro
23. Zzzz: sono, dormindo
24. Pocotó, pocotó...: cascos de cavalo
25. Uhull: expressão de felicidade
26. Bum: explosão

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura do texto, solicitamos aos alunos que produzissem ilustrações utilizando as várias onomatopeias estudadas, associando-as aos tipos de balões que foram vistos na aula anterior. Desse modo, alguns alunos estabeleceram a relação entre o balão de grito às expressões Bum!, Crash!, Smack!, entre outras. Para o balão de choro, os alunos associaram à expressão Buá! Buá!, Ai!, Ui!, e para o balão de pensamento, os alunos optaram pelo Zzzzz, pelo Ufa! ou ainda pela representação de ideia, através do uso da lâmpada dentro do balão.

Foi uma aula bem animada e interessante, os alunos conseguiram se envolver e prestaram atenção a tudo que estava sendo dito, principalmente, na representação de cada som. Após esse momento de ilustração, distribuímos com a turma a seguinte HQ:

Figura 6: Tirinha Turma da Mônica no poço



Fonte: Mauricio de Sousa, 1999.⁷

Com a análise da tirinha acima, nosso objetivo era fazer com que os alunos percebessem que é possível a realização da leitura de HQs em que não aparecem as falas dos personagens. Dando continuidade à aula, solicitamos que a turma observasse a HQ e realizasse a pintura. Em seguida, eles colaram o texto no caderno. Feito isso, iniciamos a interpretação do texto com a identificação dos personagens, o local onde estavam, as ações realizadas. Analisamos ainda os balões utilizados, os desejos de cada criança, as representações dos traços que indicam movimento dos personagens e das moedas, as cores utilizadas pelos alunos durante a pintura e, finalmente, refletimos sobre a atitude de Magali. Pontuamos a fome insaciável dessa personagem e finalizamos a aula discutindo sobre o meio que ela utilizou para conseguir aquilo que queria, apoderando-se de algo que não lhe pertencia.

4.1.3.4. Quarto Módulo

No módulo 4, realizado em 15 de agosto, pretendíamos analisar alguns personagens criados por Mauricio de Sousa, observando suas características e

⁷ Disponível em: <http://antaressantos.blogspot.com.br/2010/05/>. Acesso em: abr. 2017.

seus discursos, como também desenvolver leituras com os alunos para que eles conhecessem a biografia desse cartunista.

Para dar início a aula, conversamos com a turma sobre personagens como Magali, Mônica, Cascão, Cebolinha, entre outros. Os alunos fizeram colocações bem pertinentes sobre cada personagem, elencando suas características físicas e psicológicas. Nesse momento, pretendendo sistematizar as informações apresentadas pelos alunos, como também aprofundar seus conhecimentos a respeito dos principais personagens, realizamos a leitura compartilhada do seguinte texto:

Quadro 3: Principais personagens criados por Mauricio de Sousa



Mingau.

Magali é uma garota meiga e delicada, mas que tem um apetite absolutamente incontrolável. Ela devora qualquer tipo de comida que aparece na sua frente e, por incrível que pareça, continua sempre magra e esbelta! Ela é a melhor amiga da Mônica e tem como bichinho de estimação: um gato branquinho chamado



ninguém segura suas coelhadas.

Mônica é a personagem mais conhecida de Mauricio de Sousa. É uma garotinha esperta e cheia de personalidade, que vive pra cima e pra baixo de vestidinho vermelho e agarrada ao seu coelho de pelúcia, o Sansão. Nervosinha que só ela, não leva desaforo pra casa. Quando é chamada de baixinha, gorducha e dentuça,



resulta sempre em coelhadas no final da história. Ele tem um bichinho de estimação chamado Floquinho – um cachorrinho tão peludo, que nunca se sabe se está indo ou voltando – e seu melhor amigo é o Cascão, com quem vive aventuras incríveis!

Cebolinha é um garoto de cabelos espetados que, quando fala, troca o “R” pelo “L”. Inteligente e malandrino, está sempre arquitetando planos infalíveis para derrotar a Mônica e se tornar o dono da rua. O problema é que os planos sempre dão errado, o que



Cascão é um garotinho muito esperto que tem pavor de água e, por causa disso, nunca tomou banho. É o amigo inseparável do Cebolinha, com quem vive aprontando muitas confusões e planos infalíveis para derrotar a Mônica – geralmente é ele quem estraga todos. Além disso, adora inventar seus próprios brinquedos usando todo tipo de sucata e muita imaginação. Seu bichinho de estimação é um pouco diferente dos outros: um porquinho, chamado Chovinista.



Chico Bento é um garoto caipira que vive na Vila Abobrinha, no interior de São Paulo. Compõe um núcleo independente da Turma da Mônica, morando longe e sem nenhuma ligação com os personagens do Bairro do Limoeiro, raramente contracenando com os mesmos, apenas em casos especiais.



Zé Lelé surgiu, como personagem nas histórias do Chico Bento, não faz muitos anos. Mas agradou desde o início pelo humor que traz às histórias e pela sua participação sempre surpreendente. Ele é loiro de cabelos cacheados e olhos verdes com um nariz bem redondo cheio de sardas. É primo do Chico Bento. Sempre atrapalhado, não muito inteligente e esquecido.



Rosinha pertence à Turma do Chico Bento, de quem é namorada. Muito inteligente, Rosinha é a primeira da classe em sua escola. Ela é muito decidida e sabe bem o que fazer para conquistar o que deseja, mas também é um tanto ciumenta. Seu temperamento é forte, mas é meiga ao mesmo tempo, como uma mistura de todas as meninas da turma, para dar uma completa personificação feminina da roça.



O Xaveco costuma ser um dos parceiros de aventuras do Cebolinha e, como todos os meninos, de vez em quando, corre da Mônica.

A Turminha costuma pegar no pé do Xaveco por ele ser um personagem secundário. Mas, por causa de sua personalidade marcante, o garoto loirinho vem ganhando destaque a cada nova edição.

Ele é filho de pais separados, mas não tem nenhum problema com isso. Às vezes, passa o final de semana na casa do pai. Junto com o seu “velho” vive um monte de trapalhadas.

Fonte: Site da Turma da Mônica, s.d.⁸

⁸ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem>. Acesso em: abr. 2017.

Finalizada esta etapa de leitura e análise das características principais de cada personagem, conversamos com os alunos sobre as informações que eles já tinham a respeito do cartunista Mauricio de Sousa. Percebemos que eram noções bem básicas, do tipo: “Foi ele quem criou a Turma da Mônica”, “Foi ele que fez a revistinha”, “Foi Mauricio que criou a Mônica Jovem”.

De modo geral, as informações que os alunos possuíam eram bem superficiais. Dessa forma, perguntamos se eles gostariam de conhecer a história de Mauricio de Sousa: o maior cartunista brasileiro. Convite aceito, distribuimos o texto com a biografia do autor.

Quadro 4: Biografia de Mauricio de Sousa

Biografia de Mauricio de Sousa

Mauricio de Sousa é um quadrinista e empresário brasileiro.

Criou a "Turma da Mônica" e vários outros personagens de história em quadrinhos. É o mais famoso e premiado autor brasileiro de história em quadrinhos.

Mauricio de Sousa nasceu em Santa Isabel, São Paulo, no dia 27 de outubro de 1935. Filho do poeta Antônio Mauricio de Sousa e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa passou parte de sua infância em Mogi das Cruzes, desenhando e rabiscando nos cadernos escolares.

Mais tarde, passou a ilustrar pôsteres e cartazes para os comerciantes da região. Aos 19 anos mudou-se para São Paulo, onde trabalhou durante cinco anos no jornal Folha da Manhã, escrevendo reportagens policiais e fazendo ilustrações.

Em 1959, quando ainda trabalhava como repórter policial, criou seu primeiro personagem - o cãozinho "Bidu". A partir de uma série de tiras em quadrinhos com "Bidu e Franjinha", publicadas semanalmente na Folha da Manhã, Mauricio de Sousa iniciou sua carreira.

Nos anos seguintes criou diversos personagens - "Cebolinha", "Piteco", "Chico Bento", "Penadinho", "Horácio", "Raposão", "Astronauta" etc. Em 1970, lançou a revista da "Mônica", com tiragem de 200 mil exemplares, pela Editora Abril.

A publicação da "Turma da Mônica Jovem", uma linha de personagens com 15 anos de idade, vendeu em 2008, mais de um milhão e meio de exemplares, dos quatro primeiros números da revista.

Hoje, entre quadrinhos e tiras de jornais, suas criações chegam a cerca de 50 países. O autor já chegou a 1 bilhão de revistas publicadas. Os quadrinhos

se juntam a livros ilustrados, revistas de atividades, álbum de figurinhas, CDs, livros tridimensionais e livros em braile.

Em 2013, a "Turma da Mônica" comemorou seus 50 anos.

Fonte: Dilva Frazão, 2017.⁹

Após a turma realizar a leitura silenciosa do texto, iniciamos uma compartilhada. Líamos juntos cada parágrafo e conversávamos sobre o que estava sendo dito a respeito do autor. Durante a leitura, os alunos foram conhecendo a história e percebendo a importância de Mauricio de Sousa para o sucesso das histórias em quadrinhos. Informações sobre os primeiros personagens criados: Bidu e Franjinha tornaram-se interessantes, pois muitos pensavam que Mônica teria sido a primeira.

Durante a discussão do texto, um aluno fez o seguinte comentário: “Professora, eu descobri agora que eu nasci no mesmo dia de Mauricio de Sousa, deve ser por isso que eu gosto tanto de história em quadrinho”. Comentamos ainda sobre a Turma da Mônica Jovem, uma revista em quadrinhos, inspirada nos mangás, direcionada ao público com mais de 10 anos.

Nesse momento, apresentamos exemplares dessa revista e perguntamos quem tinha interesse em realizar a leitura e quem tinha menos de 10 anos. Apenas duas alunas tinham nove anos, os demais apresentavam idade que permitia a realização daquele tipo de leitura. Distribuímos as revistas com os alunos que ficaram encantados com os personagens da Turma da Mônica na fase da adolescência. Naquele momento, a história apresentada não fazia tanto sentido, o que importava mesmo era localizar Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão e Chico Bento enquanto adolescentes.

4.1.3.5. Quinto Módulo

Durante a análise das produções iniciais dos alunos, aspecto que nos detemos mais profundamente no próximo tópico, percebemos que, dentre as dificuldades apresentadas pela turma, na ortografia e na pontuação muitos alunos

⁹ Disponível em: https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa. Acesso em: abr. 2017.

precisavam de ajuda no sentido de escrever adequadamente as palavras e de usar corretamente cada sinal de pontuação.

Em conversa com a professora titular da turma sobre a real necessidade de destinarmos um módulo desta sequência para trabalhar a questão da pontuação com os alunos, ela nos confirmou a informação de que os alunos identificam os sinais e sabem teoricamente a definição e a situação de uso de cada um deles, no entanto, esquecem de utilizá-los no momento da produção.

Deste modo, selecionamos o conteúdo sinais de pontuação para finalizarmos a realização dos módulos com a turma. Como a maioria dos alunos já identificava, definia e sabia as situações de uso de cada sinal, optamos por realizar com a turma mais uma atividade de retextualização.

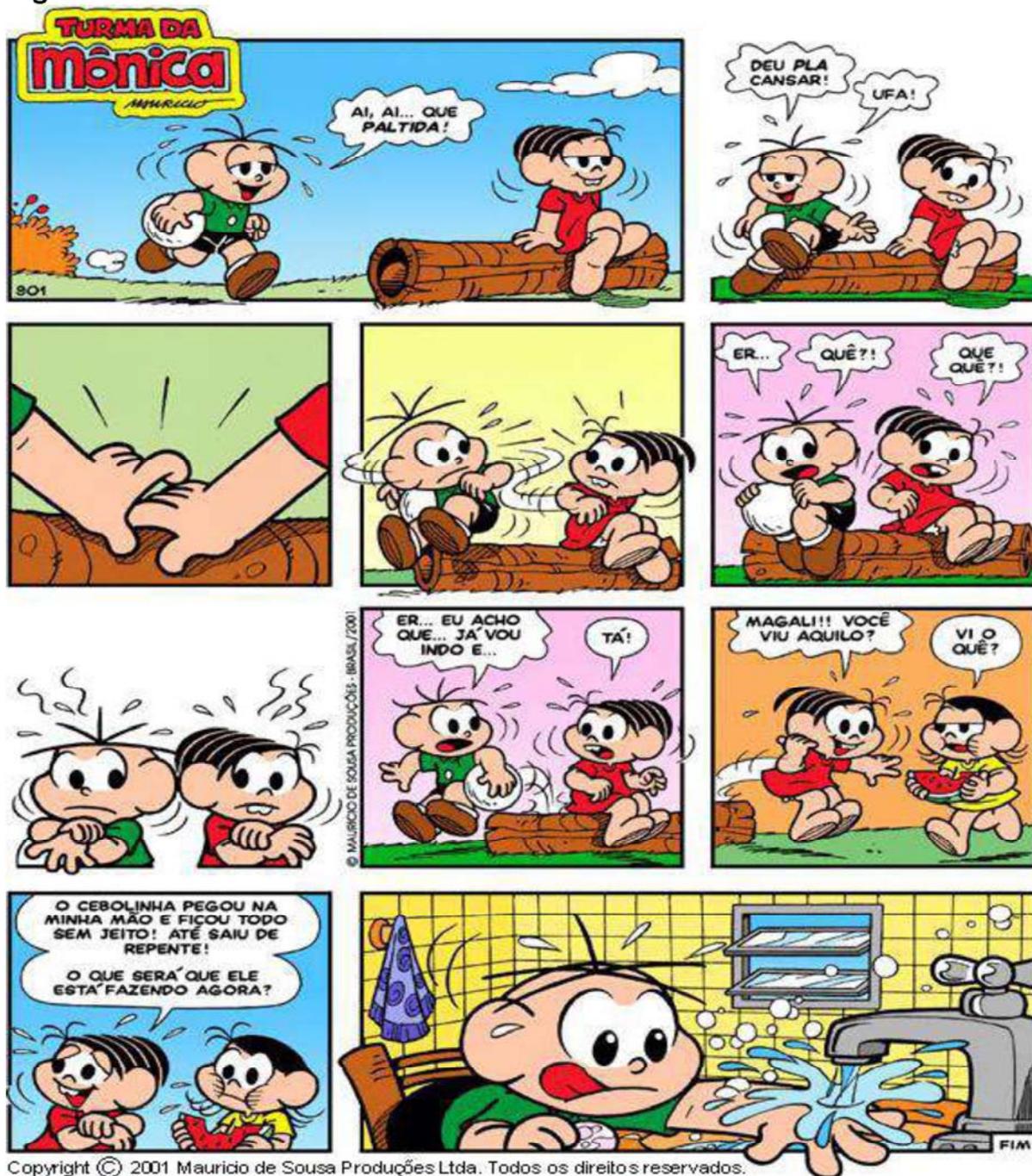
Nosso objetivo nesta aula, realizada em 24 de agosto, era o de que os alunos revisassem e aplicassem corretamente os principais sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, travessão e reticências) durante uma produção textual.

Iniciamos a aula com uma conversa sobre os sinais de pontuação e sua utilidade. Muitos alunos realmente sabiam a função dos sinais de pontuação, aspecto comprovado quando questionamos sobre a situação de uso de cada um deles. Em seguida, apresentamos uma HQ e solicitamos a leitura silenciosa.

Na sequência, começamos a análise do texto. A turma foi questionada sobre os personagens da HQ, as ações realizadas, local onde estavam, as impressões que os personagens transmitiram através de suas ações e discursos, tipos de balões usados na HQ, os traços indicando os movimentos, as cores, as expressões faciais empregadas no texto.

Após essa interpretação, percebemos que a turma tinha compreendido bem a HQ, com isso, iniciamos o processo de retextualização visando à transformação da HQ abaixo num texto em prosa, como também, e principalmente, para analisarmos com os alunos a necessidade de uso dos sinais de pontuação.

Figura 7: Mônica e Cebolinha em: Mão na mão



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Mauricio de Sousa, 2001.¹⁰

Para a realização da retextualização, combinamos que, apenas escreveríamos no quadro aquilo que a turma dissesse, inclusive, os sinais de pontuação. Feito isso, iniciamos a produção coletiva do texto, na qual os alunos iam dizendo, combinando e íamos fazendo o registro no quadro.

¹⁰ Disponível em: <https://br.pinterest.com/ponkamaia/tirinha-turma-da-m%C3%B4nica/>. Acesso em: abr. 2017.

Após a retextualização coletiva, todos os alunos fizeram o registro do texto no caderno, o qual ficou da seguinte forma:

Quadro 5: Texto coletivo produzido pela turma

Mônica e Cebolinha em: Mão na mão

Certo dia, Mônica estava sentada no tronco de uma árvore e chegou Cebolinha, que vinha cansado de uma partida de futebol.

Enquanto caminhava, Cebolinha falou:

- Ai, ai... que paltida!

Querendo descansar, ele sentou no tronco ao lado de Mônica e disse:

- Deu pra cansar! Ufa!

De repente, enquanto sentava, a mão de Cebolinha, sem querer, encostou na mão de Mônica. Os dois ficaram assustados e pensativos.

Ele falou:

- Er... quê?!

Ela disse:

- Que? quê?!

Cebolinha decidiu ir embora. Foi quando ele comentou:

- Er... eu acho que... já vou indo... e...

Mônica falou:

- Tá.

Quando Cebolinha foi embora, apareceu Magali, como sempre comendo melancia. Nesse instante, Mônica estava toda animada e comentou com ela:

- Magali!! Você viu aquilo?

A menina disse:

- Vi o quê?

Mônica respondeu:

Cebolinha pegou na minha mão e ficou todo sem jeito! Até saiu de repente. O que será que ele está fazendo agora?

Na verdade, Cebolinha tinha ido pra casa e estava no banheiro lavando as mãos, porque elas tinham acabado de encostar na Mônica.

Texto Coletivo, 5º Ano B Manhã

Fonte: Elaborado pela autora e alunos participantes da pesquisa.

4.1.3.6. Sexto Módulo

Iniciamos o sexto módulo com a fase da reescrita das produções iniciais dos alunos em 25 de agosto. Nesta aula, pretendíamos que os alunos compreendessem a importância e a função das atividades de reescrita como forma

de aprimoramento do texto. Deste modo, optamos por iniciar essa etapa trabalhando com pequenos grupos da turma.

Assim, conversamos com a professora titular para que liberasse os alunos a medida que fôssemos chamando. Preferimos ficar num espaço reservado. Então, fomos para a sala de leitura e íamos convidando as duplas para conversarmos sobre a reescrita e como ela aconteceria. Iniciando a reescrita, chamamos algumas duplas, as quais foram convidadas a reler seus textos observando as inadequações codificadas a partir da tabela abaixo:

Quadro 6: Tabela codificada utilizada para reescrita das produções

CÓDIGO	VOCÊ PRECISA
1	Rever o formato e/ou direcionamento do balão.
2	Observar se as falas nos balões estão longas. Tente resumi-las.
3	Analisar se a cor do quadrinho está adequada ao contexto dos personagens.
4	Rever a linguagem utilizada pelo personagem.
5	Rever o formato e/ou tamanho da letra utilizada.
6	Observar se a onomatopeia está coerente com o contexto.
7	Observar se a fisionomia do personagem está adequada com o contexto.
8	Verificar a pontuação.
9	Verificar a ortografia.
10	Observar o uso da letra (legível/maiúscula/minúscula).
11	Observar se falta uma palavra ou pontuação.
12	Observar se falta uma informação para o leitor entender o texto.
13	Observar se este quadrinho está repetindo a ideia do anterior.
14	Formular a conclusão de sua HQ.

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste momento, conversamos sobre algumas possibilidades de mudança que poderiam ocorrer no processo de reescrita, desde que os textos apresentassem as informações principais do texto-base. Assim, comentamos sobre a possibilidade de mudança de título, inserção ou substituição de personagens, mudança no início ou final da história, acréscimo ou redução nas falas dos personagens.

Após as informações gerais, atendemos cada dupla individualmente. Os alunos foram apresentando algumas correções a serem realizadas, ideias sobre o que poderia mudar no enredo da HQ e pontuando os erros gramaticais que cometeram pelo fato de não prestarem atenção no momento da produção inicial.

Dando continuidade ao processo de reescrita, em 29 de agosto, convidamos as duplas que já haviam iniciado o processo de reescrita para dar prosseguimento ao trabalho e chamamos outras duplas para iniciar o processo. Seguimos o mesmo procedimento, explicando a importância da reescrita e como ela deveria acontecer. Distribuímos os textos com alunos e atendemos cada dupla individualmente, apresentando o que poderia ser melhorado no texto.

A medida que os alunos iam lendo o texto, também iam percebendo que as falas dos personagens poderiam ser aperfeiçoadas. Também perceberam que alguns balões estavam inadequados e que poderiam acrescentar um detalhe à história. Um aspecto importante observado no trabalho das duplas esteve relacionado ao uso das onomatopeias, neste ponto, os alunos perceberam que elas aparecem em balões soltos, ou seja, sem estar direcionados a um personagem.

Em 01 de setembro, continuamos com as atividades de reescrita. Convidamos as duplas que já haviam iniciado o processo de reescrita de suas produções para dar continuidade aos trabalhos e convidamos as demais para iniciar o processo. Algumas duplas que já estavam com o processo bem adiantado deram início à produção final.

As duplas que ainda iam iniciar a reescrita foram atendidas individualmente, momento em que explicamos como ocorre o processo de reescrita e as modificações que poderiam ocorrer nos textos para que os mesmos não ficassem tão parecidos/idênticos aos textos base. Comentamos sobre a possibilidade de mudanças no título, nas falas dos personagens, no início ou final da história, acréscimo ou supressão de personagens, de modo que as alterações a serem realizadas fossem uma decisão da dupla.

Após este momento, as duplas iniciaram seus trabalhos e acompanhamos o esforço de cada uma delas na tentativa de produzir o melhor texto. Atendíamos cada dupla no momento em que as dúvidas surgiam e percebíamos as dificuldades que os alunos encontravam no momento de escolher um outro título para a história ou um novo final.

4.1.4. Produção Final

Em 04 de setembro realizamos a produção final. As primeiras duplas a iniciarem o processo de reescrita já tinham iniciado essa produção e aproveitaram o momento para concluí-la. Outras duplas ainda estavam na reescrita. Assim, aproveitamos para tirar as últimas dúvidas e solicitamos aos alunos que produzissem a versão final de seus textos.

Alguns perguntaram se ainda iam reescrever novamente, num tom de cansaço, e outros, com certa empolgação, alegavam que, se escrevessem novamente, os textos ficariam ainda melhores. Foi um momento bem interessante.

Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos demonstravam o quanto gostam das HQs, como também das atividades que envolvem desenho e pintura. Eles também perceberam o quanto dá trabalho produzir HQs, uma vez que não é só saber desenhar, tem que saber criar histórias, inventar personagens, usar as cores e os balões corretamente, entre outros aspectos que são exigidos de um cartunista.

No tópico a seguir, analisamos o questionário realizado com os alunos, no qual gostaríamos de saber os conhecimentos prévios dos alunos relacionados às HQs, suas impressões, os personagens favoritos e o contato que estabelecem com esses textos.

4.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Neste tópico, nossa pretensão está voltada para a análise de um questionário (cf. apêndice 1) realizado no nosso primeiro encontro com os 27 alunos que estavam presentes em sala de aula. Pretendíamos através desse instrumento fazer um diagnóstico sobre o que eles já sabiam em relação às HQs, sua função social, personagens que mais gostam, locais onde encontram e leem esses textos, tipo de linguagem, formato do texto, entre outras questões que nos fizessem compreender o grau de familiaridade da turma com esse gênero. Dessa forma, elaboramos perguntas claras e diretas para que os alunos não tivessem dificuldades em respondê-las.

Os alunos responderam ao questionário com muita tranquilidade. Alguns perguntaram: “É pra nota professora?”. Comentamos que tal atividade não corresponderia a uma nota, uma vez que através dela íamos apenas conhecer o contato e a relação que os alunos estabelecem com as HQs.

Nesta pergunta feita pelo aluno, chama a nossa atenção a sua preocupação em querer saber se a atividade seria para compor uma nota. Este questionamento revela, de certo modo, a sua indisposição para a realização da atividade, uma vez que, habitualmente, alguns alunos realizam apenas as tarefas avaliativas, deixando de realizar as demais. A questão levantada pelo aluno também aponta para a concepção de avaliação comumente utilizada nas escolas, na qual é afirmado no discurso que a avaliação será contínua, mas os professores elegem apenas as avaliações (provas) como instrumento para atribuição de notas, enquanto as demais atividades não são levadas em consideração.

Quando informamos os objetivos da atividade e que esta não seria repassada para a professora titular da turma, percebemos que alguns alunos ficaram mais serenos para responder o questionário, aspecto que nos tranquilizou, tendo em vista que respostas dadas de forma incoerente poderiam comprometer a nossa interpretação.

Analisamos as respostas dadas ao questionário optando pela manutenção do sigilo em relação aos nomes e não descrevemos as respostas de todos os alunos. Apresentamos apenas as respostas mais recorrentes e pertinentes a este estudo, buscando objetividade na apresentação dos dados e clareza na análise de alguns posicionamentos adotados pelos alunos durante suas respostas. Alguns dados obtidos através das respostas dos alunos foram colocados em gráficos para facilitar a visualização do resultado do questionário.

Na primeira questão, quando perguntamos aos alunos se eles gostam de HQs, dos 27 alunos presentes, 26 afirmaram que gostam desse gênero e apenas 1 afirmou que não gosta. Com isso, compreendemos que estávamos na turma certa para desenvolver um trabalho com HQs. Conforme mostra o gráfico abaixo percebemos o encantamento da turma por este gênero, o qual é considerado acessível pelo fato de facilmente ser encontrado, como também pelo baixo custo no mercado editorial.

Gráfico 1: Alunos que gostam da leitura de HQs



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa resposta confirmou a vibração e alegria da turma quando informamos que nosso projeto era com as histórias em quadrinhos. Esse dado além de registrar o gosto dos alunos pelas HQs também colaborou para que pudéssemos explorar as várias possibilidades de trabalho que esse gênero oferece, como também confirmou o quanto as HQs agradam e encantam muitos leitores.

Na segunda questão, solicitamos aos alunos que colocassem o porquê de gostarem ou não das HQs. Foram citados os seguintes motivos: “Não gosto porque é chato”; “Gosto porque é legal e ensina a ler melhor”; “As histórias são legais e fazem você rir”; “Gosto porque tem muita aventura e traquinagem”; “Eu gosto das histórias em quadrinhos porque é legal, a gente viaja na leitura e é muito divertido”.

Nestas respostas observamos que dentre os principais motivos que levam os alunos a gostarem das HQs está o fato de eles considerarem este texto muito legal e divertido. Outros, citam inclusive que as HQs contribuem no desenvolvimento da leitura e que através desses textos podemos viajar, aspecto que consideramos de extrema importância. Nesses discursos, percebemos que os alunos são capazes de afirmar que gostam e o motivo de gostarem das HQs, reconhecendo que são textos que divertem, ensinam e possibilitam os leitores viajarem através das leituras. Nestes posicionamentos dos alunos percebemos a função social dos quadrinhos, enquanto gêneros criados socialmente que, com o passar do tempo, foram assumindo diversas finalidades.

Na terceira questão, perguntamos aos alunos se eles tinham HQs em casa. 16 afirmaram que possuem e 11 responderam que não. Com isso, percebemos que apesar das HQs serem consideradas textos de fácil acesso devido ao baixo custo,

notamos que quase metade da turma não possui uma revistinha (assim denominadas por eles) em suas casas. Aspecto preocupante tendo em vista que talvez esta informação confirme a ideia de que estes alunos não possuem em suas casas textos/obras para leitura, tendo acesso a estes materiais apenas na escola.

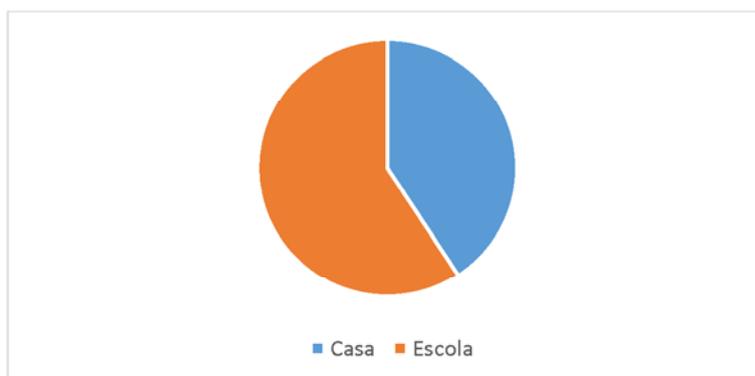
Gráfico 2: Alunos que possuem HQs em casa



Fonte: Elaborado pela autora.

Outra confirmação de que, na maioria das vezes, este é o espaço exclusivo de leitura dos nossos alunos está na quarta questão da atividade, na qual perguntamos os locais onde eles costumam ler HQs. As respostas abrangeram apenas dois locais: 11 alunos afirmaram que leem esses textos em seus lares, enquanto 16 colocaram que é na escola que realizam leituras de história em quadrinhos.

Gráfico 3: Espaço de leitura de HQS



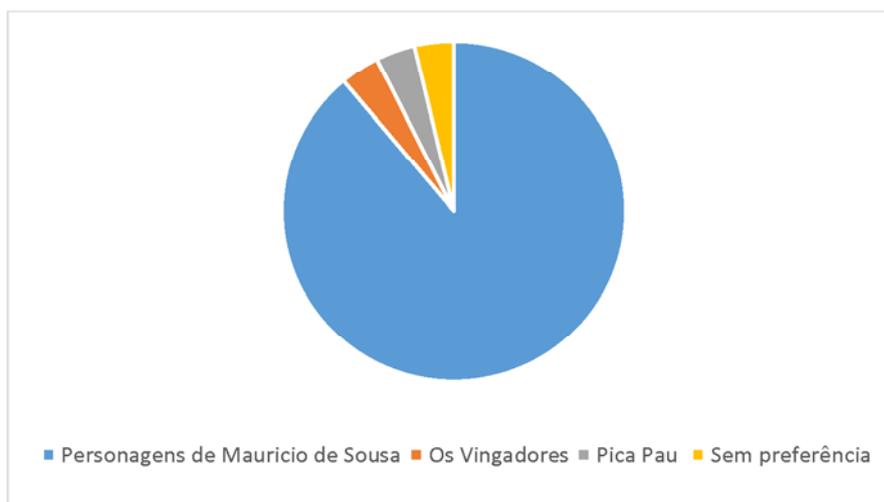
Fonte: Elaborado pela autora.

Este dado reforça a responsabilidade da escola no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos permanentes e interessantes com os alunos para um trabalho intensivo com a leitura, tendo em vista a importância dessa competência para a inclusão social desses alunos e, conseqüentemente, o exercício da cidadania.

Na quinta questão indagamos aos alunos sobre os personagens favoritos nas HQs. Nas respostas, 1 aluno afirmou que não tinha preferências, 1 citou “Os vingadores”, 1 mencionou o “Pica Pau” e 24 alunos colocaram os personagens criados por Maurício de Sousa: Mônica, Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Magali, Rosinha e Franjinha. Essa informação nos conduziu durante a escolha dos personagens e dos textos a serem trabalhados durante a realização da sequência didática.

O fato de grande parte da turma citar os personagens de Mauricio de Sousa como os favoritos nos fez perceber que esses deveriam ser os personagens a serem trabalhados, uma vez que os alunos, por serem leitores desses textos já terem um certo conhecimento das características do cartunista como também dos personagens, além do fato de acreditarmos que, no processo de ensino e aprendizagem devemos partir dos conhecimentos prévios, como também do que faz parte da vida do aluno para tornar a construção do conhecimento mais próxima e, conseqüentemente, mais fácil.

Gráfico 4: Personagens preferidos dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

No questionário também gostaríamos de saber as informações que os alunos tinham a respeito dos aspectos estruturais de uma HQ. Dessa forma, fizemos a seguinte pergunta: Como são formadas as HQs? As respostas mais recorrentes foram as seguintes: “Balões, personagens e quadrados”; “São histórias formadas por imagens, balões de fala e de outros tipos e também cores”; “As histórias são formadas em quadrinhos e frases pequenas”; “São formadas por personagens, animais, imagens, cores e textos”.

Nestas respostas percebemos que os alunos já identificam alguns aspectos da estrutura das HQs. Eles citam personagens, balões, cores, quadrinhos, frases pequenas. No entanto, citar não significa necessariamente conhecer esses elementos, suas funções e classificações. Nesse contexto, nossa preocupação volta-se para o aprofundamento dessas informações para que grande parte dos alunos conheça esse gênero tanto no conteúdo, como no aspecto composicional e estilístico.

Como um dos elementos que permite a existência de um gênero é a sua função social, tendo em vista que todo gênero tem uma razão de existir e uma finalidade a cumprir, perguntamos aos alunos na última questão do questionário: Na sua opinião, para que servem as histórias em quadrinhos?

Os alunos colocaram: “Pra você se divertir, imaginar o que tá acontecendo”; “Pra aprender a ler, pra imaginar e rir muito”; “Pra ter conhecimento, pra saber ler e escrever melhor”; “Pra se divertir, para aprender, imaginar e se aventurar”; “Pra ler e dar gargalhada”.

Nestas respostas observamos como os alunos percebem com facilidade a função social das HQs que eles leem. Ou seja, como acreditamos que a maioria deles realiza leituras das histórias criadas por Mauricio de Sousa, na sua concepção esses textos servem para divertir, imaginar, entre outras funções citadas. Isso nos faz pensar que, se estes alunos convivessem em um ambiente que estimulasse a leitura de textos diversificados e promovesse práticas enriquecedoras de aprendizagem, certamente eles seriam leitores e escritores proficientes. Além disso, os alunos ainda demonstram saber inclusive que, além de proporcionar o entretenimento, as histórias em quadrinhos têm outras funções, como: promover reflexões acerca de determinadas questões, satirizar certos

assuntos, criticar temáticas sociais, informar a sociedade sobre determinados assuntos, entre outras.

Nas respostas desses alunos observamos que as HQs são textos que abraçam duas funções de extrema relevância: o entretenimento, quando há a afirmação de que elas divertem, e a aprendizagem, ao colocar que através delas se aprende a ler e escrever melhor. Com isso, percebemos o quanto esse gênero pode contribuir quando bem utilizado em sala de aula, promovendo um trabalho que, ao mesmo tempo, diverte os alunos e colabora no desenvolvimento de suas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita.

No tópico a seguir, analisamos as produções textuais dos alunos. Assim, pontuamos aspectos relacionados ao processo de retextualização como também as contribuições das atividades de leitura, compreensão e reescrita dos textos na realização dessa estratégia de ensino.

4.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Neste tópico, analisamos as produções textuais, privilegiando em nossas considerações as aprendizagens alcançadas pelos alunos através da retextualização em suas etapas de desenvolvimento, principalmente, na compreensão e na reescrita dos textos. Dessa forma, os aspectos gramaticais também serão levados em consideração, mas assumirão um caráter secundário em nossas análises.

A presença dos integrantes da dupla em todos os nossos encontros com a turma foi o critério empregado para selecionarmos os textos que neste estudo serão analisados. Este critério foi utilizado tendo em vista que a turma apresenta problemas na frequência, aspecto que, de certo modo, interferiu na aplicação da nossa intervenção pelo fato de termos que, algumas vezes, dar uma assistência maior aos alunos faltosos retomando conteúdos trabalhados na aula anterior. Outro ponto que a baixa frequência dos alunos nos trouxe foi a quantidade de produções que recebemos da turma, totalizando apenas 8 produções, em uma turma em que esperávamos 13 textos.

Optamos, ao mesmo tempo, por analisar dois textos de cada HQ inicialmente selecionada pela turma para retextualização. Desse modo, serão analisados dois

textos que retextualizaram “Mônica em: Amadurecendo”, mais duas produções que retextualizaram “Chico Bento em: O fantasma do poço” e, por último, dois textos retextualizando “Magali, Cebolinha e Cascão em: O monstro da geladeira”, totalizando, dessa forma, a análise de produções textuais de 6 duplas.

Durante a análise dos textos, denominamos cada dupla de Dupla 1, Dupla 2, Dupla 3, Dupla 4, Dupla 5 e Dupla 6. Analisamos as produções iniciais e finais de cada dupla, observando, principalmente, os aspectos relacionados ao processo de retextualização e as aprendizagens alcançadas pelos alunos. As produções iniciais e finais¹¹ das duplas estão nos anexos desta pesquisa.

4.3.1. Análise das produções da Dupla 1

Iniciando a análise dos textos produzidos pela dupla 1, observamos que na produção inicial, os alunos conseguiram retextualizar o texto retomando quase todos os pontos do texto inicial. A dupla trouxe os mesmos personagens, espaço e enredo semelhantes aos do texto-base. Isso significa que os alunos compreenderam o texto inicial, tendo em vista que a dupla consegue situar o leitor a respeito de todo conteúdo da HQ ao retomar a situação vivenciada por Mônica tentando convencer seus colegas a realizarem a leitura do livro, os quais, um após o outro, vão apresentando justificativas para não lerem a história.

Nesta produção, observamos que os alunos retomaram as expressões fisionômicas e gestos do texto inicial, conseguindo fazer algumas adaptações nas falas dos personagens com o intuito de resumir o texto, para que a história não repetisse literalmente o texto-base ou ficasse demasiadamente longa, uma vez que seria necessário realizar vários desenhos.

Na produção inicial da dupla 1, apesar dos alunos ainda apresentarem dificuldades relacionadas à pontuação e ortografia, ainda é possível perceber que a dupla consegue fazer o uso de alguns elementos da estrutura das HQs. Os alunos organizam o texto dentro de quadrinhos e colocam as falas dos personagens dentro de balões, embora em alguns momentos, estes balões não estejam direcionados corretamente para o personagem que está falando. Em alguns quadrinhos ainda

¹¹ Nas produções finais, os balões e falas dos personagens foram transcritos pela pesquisadora para garantir a legibilidade dos textos.

observamos que, apesar do personagem estar falando com alguém, este alguém não aparece na ilustração, aspecto que acontece nos oitavo, nono e décimo primeiro quadrinhos.

Na produção final, ou seja, após passar por vários momentos de reescrita, os alunos já conseguem apresentar um texto com avanços significativos. Os balões já correspondem aos personagens que estão falando, os quadrinhos estão melhor disponibilizados no papel, as questões relacionadas à ortografia foram ajustadas com auxílio de dicionário e na pontuação foi possível ajustar no momento da reescrita junto com a pesquisadora.

Nesta produção, observamos que já não existem personagens isolados nos quadrinhos e que suas expressões e comportamentos correspondem ao que eles estão falando. Outro ponto importante da produção final é que nesta versão, a dupla consegue mostrar a compreensão de Mônica em respeitar a opinião dos outros, aspecto que os alunos tentaram realizar no último quadrinho da produção inicial, mas não conseguiram.

Ainda percebemos que a dupla na produção final realiza modificações no texto. O título, que inicialmente estava igual ao texto-base, passa a ser "Mônica em: O livro. Outra modificação está no final da história, quando a dupla realiza o desejo de Mônica ao trazer todos os colegas que anteriormente tinham negado seu pedido para realizarem uma leitura coletiva do livro.

Logo, percebemos como a dupla apresentou avanços na retextualização quando comparamos a produção inicial com a produção final. Ao retextualizar o texto na produção inicial, a dupla já apresentou o quanto tinha compreendido a história e quais os aspectos das HQs já tinham percepção. Na produção final, percebemos que os alunos aperfeiçoaram a retextualização reorganizando os quadrinhos, ajustando as falas dos personagens, adequando os balões, adaptando o título e reinventando o final da HQ para que esta tivesse o consagrado final feliz das narrativas.

Nesse contexto, percebemos que melhorias significativas foram realizadas na retextualização durante o processo de reescrita. Nesta etapa da produção, o aluno tem a oportunidade de visitar seu texto, fazendo os ajustes necessários e internalizando novas formas de escrever. Corroborando com essa informação Sercundes (1997, p. 89) afirma que,

“[...] partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, conseqüentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela”.

Desse modo, ressaltamos a necessidade da realização da reescrita, tendo em vista que é nesta fase que o aluno compreende a necessidade de rever seu texto adequando-o ao leitor e à situação comunicativa. Durante a reescrita, o aluno passa a ser autor-leitor do seu próprio texto, fato que lhe garante distanciar-se da sua produção, passando a observá-la em uma perspectiva mais crítica buscando aperfeiçoá-la.

4.3.2. Análise das produções da Dupla 2

Partindo para a análise das produções inicial e final da dupla 2, percebemos que os alunos, na produção inicial, retextualizaram a HQ retomando os mesmos personagens, enredo e espaço do texto-base, característica que nos confirma a compreensão do texto.

A dupla apresentou a história dentro de quadrinhos, com as falas nos balões em um texto que apresentava os personagens muito parecidos, aspecto que, junto com o excesso nas cores, de certo modo, dificultou a leitura.

Assim como o texto da dupla 1, este também demonstrou as dificuldades dos alunos na pontuação e na ortografia, com troca e ausência de letras na grafia de algumas palavras, características que já esperávamos encontrar nos textos dos alunos desta etapa de ensino, os quais ainda estão em processo de aquisição da variante padrão escrita e vivenciando a produção textual como processo.

A dupla optou pela retomada do título do texto-base, conseguindo fazer alterações no final da história. Enquanto no texto inicial, Mônica apenas compreende que devemos respeitar as escolhas dos outros em vez de esperar que eles façam apenas aquilo que queremos, na versão da dupla 2, Mônica compreende a mensagem transmitida pelo livro e ainda pede desculpas aos colegas por ter tentado forçá-los a leitura da história sem preocupar-se com as opiniões ou com o que eles estavam fazendo. Isso revela o quanto a dupla se

propôs a retextualizar a HQ lida adicionando à nova versão da história seu olhar crítico a respeito do comportamento de Mônica, a qual nas versões de Mauricio de Sousa sempre é considerada como uma garota nervosinha e cheia de personalidade, nunca levando desaforos para casa.

Na versão final do texto produzido pela dupla 2, ou seja, após a realização dos módulos com as atividades de releitura e revisão da produção inicial, os alunos conseguiram aprimorar seu texto. Nesta versão, conseguimos perceber claramente os avanços na produção escrita dos alunos a partir da observação das adaptações que foram feitas no texto.

A produção textual, que antes estava com a leitura comprometida por conta do excesso de cores e dos personagens com fisionomias bem parecidas, deu espaço para uma produção com um acabamento perfeito, com imagens bem definidas, falas e balões adequados aos personagens.

As inadequações ortográficas foram revisadas quando a dupla releu a produção inicial, e, na pontuação, os ajustes foram feitos com a intervenção da pesquisadora. Durante a reescrita, a dupla percebeu que adaptações poderiam ser realizadas no enredo, mudando as falas de alguns personagens e fazendo novamente alterações no final da história.

Na produção final, a dupla optou por utilizar a fala original de Cebolinha trocando o r pelo l, como sempre acontece nas histórias de Mauricio de Sousa, aspecto que não tinha ocorrido na versão inicial. A dupla, nesta versão, preferiu por Mônica entender que os meninos estão num processo de amadurecimento e junto com Magali, aquela elabora um plano para reunir todos os colegas em sua casa para realizarem a leitura do livro.

Durante a elaboração do plano, Magali se dispõe para ficar com a parte da organização da comida. Nesse instante, Mônica diz que não dá certo ela ficar com esta parte e pede para que ela fique com os convites. Nesse trecho, que não aparece no texto-base, a dupla relembra e traz para seu texto uma das características de Magali: o fato de ser comilona. Isso mostra o quanto os alunos podem ser criativos e inovarem nas novas versões dos textos que vão elaborando durante as fases da reescrita, trazendo para as produções outros saberes que foram adquirindo no decorrer das leituras.

Os detalhes observados nas produções das duplas 1 e 2 confirmam os estudos de Dell'Isola (2007) quando acredita que, a produção escrita de um novo texto, precedida da leitura de um texto inicial e o desafio de transformar seu conteúdo em outro texto, mantendo fidelidade às suas informações de base, é uma atividade bastante produtiva. Tal afirmação consegue sustentar-se na medida em que observamos a facilidade que os alunos tiveram ao produzir a versão inicial e os avanços alcançados durante os módulos e as atividades de reescrita.

Com a análise das produções das duplas 1 e 2, terminamos as apreciações sobre as HQs "Mônica em: Amadurecendo". Através delas, já percebemos o quanto a compreensão e a reescrita colaboram para que o trabalho de retextualização aconteça de forma satisfatória e apresente resultados positivos, uma vez que é na etapa da compreensão que os alunos se apropriam das informações a serem colocadas no novo texto, e, na fase da reescrita, que os alunos deixam a retextualização mais aprimorada e pronta para a circulação social.

4.3.3. Análise das produções da Dupla 3

Analisando a produção inicial da dupla 3, na qual ocorreu a retextualização da HQ Chico Bento em: O fantasma do poço, observamos inicialmente o esmero das imagens produzidas pelos alunos. No texto, percebemos que a dupla retextualizou a HQ colocando a história dentro de quadrinhos com as falas dos personagens nos balões.

A dupla trouxe para o texto as informações principais do texto-base, colocando cuidadosamente a situação inicial, no momento em que Chico Bento está tentando tirar água do poço e Zé Lelé chega para ajudá-lo; a complicação, quando Zé Lelé cai dentro do poço e, em seguida, sai caindo no saco de farinha virando, para Chico, um fantasma; e o desfecho da história, quando começa a chover e a farinha sai do personagem fazendo com que todos entendam o que realmente aconteceu.

Os alunos optaram por manter o dialeto caipira de Chico Bento e Zé Lelé, utilizando as mesmas expressões desses personagens. Notamos ainda que a dupla conseguiu fazer o uso adequado de uma onomatopeia (POF), no momento em que

Zé Lelé sai do poço e cai em cima de um saco de farinha que tinha acabado de comprar para sua mãe.

Apesar da dupla conseguir colocar na produção vários elementos da estrutura das HQs, houve a inadequação de balões em alguns quadrinhos. Isso pode ser percebido nos quarto, sétimo, décimo e último quadrinhos, quando deveriam ter sido utilizados balões de grito ao invés de balões de fala ou de pensamento.

Em semelhança às produções anteriormente analisadas, percebemos a ausência de pontuação na quase totalidade do texto, aspecto que, mais uma vez, nos confirmou a necessidade de durante a elaboração dos módulos da sequência didática, reservarmos um deles para o trabalho com os sinais de pontuação.

Quando partimos para análise da produção final da dupla 3, notamos os progressos atingidos pelos alunos tanto na melhoria das imagens, como na produção escrita. Nesta produção, os alunos conseguem realizar as adequações nos balões passando a fazer o uso de balões de grito e de dupla fala, melhoram a distribuição do texto no papel, fazem algumas adaptações nas falas dos personagens mantendo o dialeto caipira de Chico Bento e Zé Lelé e conseguem incluir na HQ a fala do narrador para situar o leitor no final da história, aspecto que não constava na produção inicial.

Na produção final, a dupla consegue reinventar o final da história. Enquanto no texto-base, a HQ é encerrada com Chico Bento e Zé Lelé fugindo para não sofrer castigo pela situação que criaram, na produção final os alunos recriam um final em que, após a fuga, os personagens ficam, com medo, um tempo escondidos na mata. Zé Lelé permanece com receio do que a mãe pode fazer, uma vez que ela teve um susto ao pensar que ele tinha morrido, e Chico Bento agradece pelo fato da mãe dele não ter ficado sabendo do ocorrido. Mas, como eles também não poderiam ficar muito tempo escondidos, duas horas depois, os dois decidem voltar para casa e Chico Bento, criador da confusão, pede desculpas a mãe de Zé Lelé iniciando sua fala contando tudo o que aconteceu.

Com esta análise, percebemos como os alunos trabalham com facilidade com a retextualização pelo fato de estarem com o conteúdo a ser colocado no texto, tendo ainda a possibilidade de fazer algumas adaptações no enredo da história. Talvez até o fato de um dos alunos da dupla já ter vivenciado uma situação parecida

ao ter que fugir da mãe ou de alguém tendo ficado algum tempo escondido em algum lugar pode ter contribuído para a reconstrução do final do texto.

Em síntese, observamos como a produção final da dupla 3 corresponde a uma retextualização que resgatou as informações principais do texto-base, atendeu às características do gênero solicitado, manteve o humor peculiar das HQs de Chico Bento e Zé Lelé e trouxe um final criativo e característico tanto dos personagens, como de qualquer criança que não quer sofrer os castigos por aquilo que aprontou.

Neste contexto, lembramos Cavalcanti (2010, p. 193) quando coloca o fato de a retextualização exigir “uma série de reflexões sobre os gêneros e os recursos mobilizados em sua construção”. Isso pode ser observado quando os alunos da dupla 3 conseguem manter fidelidade às informações principais do texto-base trazendo um novo final para a HQ, como também quando colocam na produção os elementos estruturais desse gênero. Isso revela as reflexões realizadas pela dupla, assim como o cuidado em atender a todas as exigências que surgem no momento de uma produção textual: o conhecimento do gênero e sua função social, previsão dos possíveis leitores, os critérios de textualidade, entre outros aspectos.

4.3.4. Análise das produções da Dupla 4

Seguindo para análise da segunda HQ retextualizando Chico Bento em: O fantasma do poço, temos a produção inicial da dupla 4, na qual a escrita do texto ocorreu em quadrinhos que retomam as partes fundamentais do texto-base. Tais elementos nos afirmam que os alunos compreenderam a HQ estudada e tem certo conhecimento relacionado à estrutura do gênero em questão.

O texto apresenta as falas dos personagens dentro dos balões, os quais, em alguns momentos, estão utilizados de maneira inadequada. Também é possível perceber as dificuldades dos alunos relacionadas ao uso adequado das onomatopeias, uma vez que a expressão “POFF” foi utilizada dentro de um balão junto com uma fala de Zé Lelé, fato que conduz o leitor a entender que a expressão foi pronunciada pelo personagem.

Novamente, a ortografia e a pontuação aparecem na produção como conteúdos a serem trabalhados com a turma, tendo em vista que a ausência e troca de letras ocorre de maneira bem recorrente e ainda foi observado que em toda produção textual ocorreu apenas o uso de uma vírgula.

Nesta produção, durante a elaboração do texto, no décimo primeiro quadrinho, Zé Lelé fala com Chico, mas este não aparece na imagem, e no penúltimo quadrinho há o uso confuso dos balões, fato que talvez comprometa a leitura.

A dupla demonstra em seu texto a compreensão da HQ em estudo, entretanto, percebemos uma quebra ou falta de informações na passagem do décimo quinto para o décimo sexto quadrinho. Isso fica perceptível quando Zé Lelé afirma que voltou para buscar Chico Bento, o qual, por sua vez, diz que não vai porque ainda tem muita coisa para fazer, citando tudo que pretende realizar durante sua vida. Enquanto, no décimo sexto quadrinho, que corresponde ao fechamento da história, Chico Bento já está pedindo explicações a Zé Lelé sobre o que tinha acontecido. Talvez essa quebra nos últimos quadrinhos tenha ocorrido pelo fato de ser o último quadro da folha e a dupla se preocupou em encerrar o texto do mesmo modo como ele é fechado no texto-base.

No entanto, mesmo com as dificuldades apresentadas na produção inicial, percebemos o esforço da dupla para retextualizar a HQ, aspecto que observamos na organização do texto, na produção das imagens, no cuidado com as expressões dos personagens e no fechamento da história.

Na produção final, podemos afirmar que ocorreu uma evolução expressiva na qualidade do texto, o que nos conduz à compreensão de que esta dupla também aprendeu significativamente. Nesta versão, o texto foi enriquecido tanto na qualidade das imagens como na escrita, visto que na versão inicial a produção contava com 16 quadrinhos passando para 24 na produção final.

Foram realizadas adaptações nas falas dos personagens, as onomatopeias foram colocadas fora dos balões e estes, em alguns momentos, foram substituídos por balões de grito, de pensamento e de dupla fala. A ortografia foi ajustada na medida em que a dupla foi relendo o texto com ajuda de dicionário, enquanto a pontuação foi acomodada ao texto com as intervenções da pesquisadora.

Nesta versão, a dupla conseguiu reconstruir o texto superando a quebra ocorrida do décimo quinto para o décimo sexto quadrinho. Neste ponto, a dupla idealizou um outro final para a HQ. Enquanto no texto-base, Chico Bento corre para avisar a família que Zé Lelé tinha virado fantasma, na versão final a dupla optou por começar a chover antes que isso acontecesse. Com isso, Zé Lelé conta que quando saiu do poço caiu no saco de farinha ficando todo branco. Após essa conversa, os dois amigos vão até o poço novamente tirar água, depois passam na mercearia para comprar outro pacote de farinha e, por último, cada personagem segue para sua casa.

Assim, compreendemos como é importante oportunizarmos aos alunos atividades que conduzam à reescrita da produção inicial. Se tivéssemos interrompido o trabalho com a retextualização na etapa da produção inicial, teríamos a conclusão de que esta estratégia pouco colabora nas atividades de produção textual. No entanto, quando compreendemos como ocorre a retextualização e seguimos as suas etapas em sala de aula, desenvolvendo atividades que conduzam o aluno ao aperfeiçoamento do texto através da revisão e reescrita de suas produções, percebemos que essa estratégia de ensino oportuniza ao aluno avanços tanto na leitura como na escrita, tendo em vista que tais habilidades são constantemente trabalhadas no decorrer das várias etapas da transformação de um texto em outro.

Para Dell'Isola (2007), são atividades desafiadoras como a retextualização que possibilitam aos professores a organização de situações de aprendizagem levando em consideração o trabalho com a diversidade de gêneros que existe atualmente para a formação de alunos que reconheçam a funcionalidade social desses textos e saibam deles utilizar no seu cotidiano tanto na oralidade como na escrita em situações específicas.

Neste contexto, a evolução no nível de escrita dos alunos fica mais evidente do que os progressos na leitura, uma vez que podemos confrontar as produções escritas inicial e final de cada dupla. Nessa comparação, percebemos que ocorrem significativos avanços na organização do texto, na adequação das falas dos personagens, no desenvolvimento das ideias, na coerência, como também nos aspectos gramaticais.

Com as análises das produções das duplas 3 e 4 concluímos as apreciações das retextualizações da HQ Chico Bento em: O fantasma do poço. Com isso, seguimos para as produções das duplas 5 e 6, nas quais houve a retextualização da HQ Magali, Cebolinha e Cascão em: O monstro da geladeira.

4.3.5. Análise das produções da Dupla 5

Na produção inicial da dupla 5, temos um texto escrito em quadrinhos com as falas dos personagens dentro de balões. Os alunos, numa retextualização bem resumida, retomam os mesmos personagens, espaço e enredo do texto-base, elementos que confirmam a compreensão da HQ em estudo e certo domínio das características desse gênero. Eles trazem Magali pedindo apoio a Cebolinha e Cascão para ajudá-la a enfrentar um monstro que viu na geladeira de sua casa. Em seguida, Cebolinha descobre que não se trata de um monstro e tenta assustar Magali, mas, ao mesmo tempo, ela também descobre que aquilo não era um monstro. Logo após, chega a mãe da garota, que pede aos meninos para arrumar toda aquela bagunça.

De certo modo, a dupla consegue colocar as informações principais do texto base através de uma produção bem sucinta, aspecto que, em alguns trechos da HQ, compromete a interpretação do leitor. Outro aspecto que dificulta a compreensão está na caligrafia utilizada, além das dificuldades relacionadas à pontuação e ortografia.

Os balões da produção inicial foram utilizados de maneira inadequada. No primeiro quadrinho, Magali aparece gritando dentro de um balão, em seguida, em outros quadrinhos, há a fala de personagem junto com a voz do narrador dentro dos mesmos balões.

Quando partimos para a apreciação da produção final, verificamos uma mudança expressiva no texto. A produção que contava com 8 quadrinhos passa a ser narrada em 15. Foi dado um acabamento perfeito às imagens, inclusive com uso de cores no fundo de cada quadrinho. Entretanto, os avanços mais significativos estão para o texto escrito. As falas dos personagens, nesta versão, estão mais completas e obedecendo a uma sequência lógica, tornando-se, dessa forma, claras para o leitor.

Na produção final, não há personagem dentro de balões e estes estão bem organizados ao longo do texto, com uso adequado dos tipos de balão para cada situação. Os alunos, nesta versão, conseguem separar as falas dos personagens do uso de onomatopeias.

Ainda na produção final, percebemos que a dupla retextualiza a HQ realizando as correções ortográficas no texto e passando a fazer uso dos sinais de pontuação. Com isso, entendemos o quanto retextualizar possibilita ao aluno melhorar seu desempenho na escrita.

A dupla 5, como apresentou uma produção inicial com dificuldades mais diversificadas do que as demais duplas, precisou realizar várias reescritas de seu texto, fato que transformou sua produção final em algo mais trabalhoso. No entanto, observamos que a realização das várias revisões permitiu a dupla, a cada reescrita, uma nova oportunidade de aprendizagem, na medida em que a cada revisão o aluno vai melhorando suas formas de escrever, vai internalizando algumas regras gramaticais, vai ampliando seu repertório linguístico e, conseqüentemente, aprendendo como tudo acontece no mundo da escrita.

Apesar da dupla 5 não apresentar mudanças no enredo da HQ em relação ao texto-base, realizando uma retextualização que transformou um texto que na versão original contava com 75 quadrinhos, não significa dizer que não houve progressos na aprendizagem. Na verdade, analisamos de forma positiva tanto a transformação de uma HQ, de certa forma extensa, em uma HQ com 16 quadrinhos que retomou os elementos principais do texto-base, como também avaliamos positivamente os progressos da dupla quando comparamos as versões inicial e final dos textos produzidos.

Na primeira versão, a dupla apresentou muitas dificuldades em seu texto. Eram desde problemas de ortografia, passando pela pontuação, organização das ideias, até dificuldades relacionadas ao gênero em estudo. Aspectos que nos traduziam a importância de um trabalho mais específico e intensivo com dupla 5. No entanto, ao longo da realização dos módulos e dos atendimentos que realizávamos com a dupla percebíamos que, a cada encontro, a produção ia sendo aprimorada.

Segundo os estudos de Rocha (2002, p. 144-145),

o indivíduo só passará a dominar a escrita se houver uma prática efetiva desta atividade. Todos nós sabemos que não há teorias que ensinem a redigir, do mesmo modo como não existem livros, teorias ou métodos que ensinem a interpretar textos. Podemos dizer que aprende-se a redigir, redigindo, sem se esquecer, porém, da importância da motivação pessoal e da orientação do professor.

Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de conquista do aluno para a realização da reescrita, atividade atribuída aos professores. Somos nós que precisamos motivar, orientar e acompanhar o processo de reescrita, dando o suporte necessário e mediando os ajustes que precisam ser realizados no texto. Caso contrário, a reescrita continuará sendo considerada a atividade de “passar o texto a limpo”.

No trabalho com a dupla 5, notamos a importância da reescrita com atendimento individualizado para a observação e superação das dificuldades dos alunos observando as suas possibilidades de aprendizagem. Outrossim, reafirmamos o quanto a produção inicial, exclusivamente, não pode ser utilizada para avaliar tanto a aprendizagem do aluno, como as contribuições da retextualização.

Contudo, os avanços que ocorreram durante a execução dos módulos e as aprendizagens que aconteceram durante as reescritas para a produção final demonstram o quanto os alunos evoluíram no domínio da competência escrita e como a retextualização colaborou neste processo, oportunizando a aprendizagem de formas de escrever mais elaboradas e adequadas à situação de comunicação vivenciada pela turma.

4.3.6. Análise das produções da Dupla 6

Enquanto a dupla 5 produziu um texto caracterizado pela síntese do texto-base, a dupla 6 fez uma produção bem extensa, totalizando 42 quadrinhos, fato que possibilitou aos alunos colocarem em seu texto os personagens, os espaços e quase todo o enredo da HQ inicial. Isso mostra o quanto os alunos produzem bem quando tem conteúdo a colocar nas suas produções, elemento oportunizado pelas atividades de retextualização quando fornecem ao aluno as informações a serem assentadas no texto.

Na produção inicial, a dupla demonstra compreensão do texto-base e conhecimento acerca da estrutura das HQs. Os alunos fizeram uso de vários tipos de balão, utilizaram adequadamente as onomatopeias e organizaram sequencialmente os quadrinhos, deixando apenas um deles em branco durante a narrativa. A dupla também conseguiu, ao longo do texto, manter o modo como Cebolinha fala (trocando o r pelo l) e a articulação entre os personagens com suas fisionomias e gestos.

Nesta produção, mais uma vez, observamos as dificuldades dos alunos relacionadas à pontuação e ortografia, conteúdos gramaticais que se repetiram em todas as produções que analisamos. Tal evidência nos ajudou a compreender as reclamações de muitos professores sobre as dificuldades dos alunos nas produções escritas, como também nos confirmou a necessidade de um dos módulos da sequência ser voltado para o trabalho com a pontuação.

Durante a realização das reescritas, a dupla foi percebendo que era possível fazer uma síntese de sua retextualização. Assim, os alunos uniram alguns quadrinhos, resumiram algumas falas, eliminaram partes que consideraram desnecessárias, deixando a produção final com 25 quadrinhos, mantendo as mesmas informações e os mesmos personagens.

Durante a reescrita, os alunos fizeram os ajustes nas questões ortográficas e melhoraram a pontuação com a intervenção da pesquisadora. Na produção final, a dupla conseguiu aperfeiçoar tanto o texto, organizando melhor as ideias e a sequência de quadrinhos, como também produziu boas imagens para representar os personagens.

Durante as análises, neste estudo realizadas, percebemos que, como já esperávamos, as produções iniciais nem sempre são perfeitas. No entanto, também ficou perceptível que através da reescrita, as retextualizações foram aperfeiçoadas para atendimento da proposta de atividade e aprimoradas para que estivessem prontas para a circulação social.

Assim, este estudo reafirma o quanto a reescrita colabora no aprimoramento do texto e na melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com Figueiredo (1994, p.159) “escrever não é um dom nem um privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico, um trabalho que envolve um fazer e refazer.”

Com isso, torna-se impossível pensar numa proposta de produção escrita sem reservar momentos em que o aluno possa refazer seu texto, revendo a linguagem utilizada, ajustando a estrutura do texto ao gênero solicitado, fazendo e refazendo as adequações ortográficas e organizando melhor as ideias para que seu texto esteja coeso e coerente.

No próximo tópico, discorreremos sobre as contribuições das atividades de retextualização, assim, elencamos os aspectos positivos relacionados a esta estratégia de ensino, baseados no trabalho desenvolvido nesta pesquisa, nos avanços da turma e nas aprendizagens alcançadas durante a execução da nossa proposta de intervenção.

4.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO

Neste tópico discorreremos sobre as contribuições das atividades de retextualização em sala de aula para o ensino dos gêneros discursivos/textuais, a partir das leituras e das análises realizadas durante a execução da nossa intervenção. Dessa forma, focamos nesse texto o quanto essa estratégia didática pode subsidiar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa no desenvolvimento de um ensino que possibilita ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa.

Hoje, sabemos o quanto é desafiador ao professor estar em sala de aula enfrentando limitações relacionadas aos vários aspectos e setores de uma escola. Tais dificuldades também foram observadas no processo de aplicação da intervenção dessa pesquisa. Enfrentamos problemas relacionados à ausência de alguns alunos, aspecto que comprometia o processo de produção textual, a falta de equipamentos (Datashow, sala de informática) para desenvolvermos atividades mais dinâmicas e atraentes para os alunos, a carência afetiva e a falta de motivação de alguns para a realização das atividades propostas. Essas dificuldades não comprometeram o resultado da pesquisa, mas nos conduziram à adequação e reordenamento do planejamento.

Deste modo, enquanto professores, enfrentamos tais limitações diariamente no nosso sistema educacional e, ao mesmo tempo, temos vários alunos que dependem do nosso trabalho para conseguir sua inserção social. Isso traz para

nós, professores de Língua Portuguesa, um grande desafio e uma imensa responsabilidade: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tendo em vista que o domínio da capacidade de usar a língua nas diversas situações comunicativas contribui para a inclusão social.

Portanto, precisamos pensar em uma prática pedagógica que possibilite a ampliação de práticas letradas, com vistas à formação de alunos conscientes de seu poder transformador da sociedade, por meio de estratégias didáticas que trabalhem a leitura e a escrita como práticas sociais realmente significativas. Dessa forma, torna-se necessário investir em metodologias que sejam desafiadoras e, ao mesmo tempo, interessantes, oportunizando o ensino da língua em uma prática dialógica e interacional para que, conseqüentemente, ocorra o desenvolvimento de uma aprendizagem efetivamente significativa.

Assim, a partir das leituras e da sequência didática desenvolvidas neste estudo, percebemos que as atividades de retextualização podem contribuir significativamente no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que elas potencializam o trabalho com o texto, levando o aluno a produzir novas versões de um texto-base, o que pressupõe a realização de leituras e interpretações do texto inicial para que a retextualização ocorra sem problemas no plano da coesão e/ou coerência, além dos aspectos composicionais e estilísticos do texto.

Kleiman (2006, p. 98) coloca a importância da retextualização como atividade que,

para sua realização envolve a ação de ler e escrever, e, portanto, a mobilização (e, potencialmente, a (re)construção) de conhecimentos acerca das estratégias de leitura e de escrita, assim como o redimensionamento de representações acerca dessas práticas.

Com isso, notamos que ao possibilitar o trabalho com leitura, compreensão, produção, revisão e reescrita dos textos, essa estratégia didática contribui no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à leitura e escrita como também ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais como práticas sociais.

Durante a análise das produções textuais desse estudo, percebemos que uma das vantagens do trabalho com a retextualização está no fato de que essa estratégia, assim como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, parte e

termina no texto, na medida em que inicia-se com a realização de leituras do texto-base e como produto final, o aluno é conduzido à produção de um novo texto, semelhante ao texto inicial, porém com alguns acréscimos, substituições, tendo em vista que o autor, os objetivos e o contexto de produção são outros.

Matêncio (2003, p. 4) afirma que a retextualização envolve “tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”. Ou seja, a retextualização envolve os alunos na realização de atividades que retomam algo já dito em outros gêneros e textos, e, discursiva e dialogicamente, através dela, os alunos estabelecem relações entre os enunciados do novo texto reafirmando ou não os discursos do texto-base.

Dessa forma, observamos o quanto essa estratégia colabora no trabalho com os gêneros, principalmente, como ferramenta para a produção de textos, uma vez que quando desenvolvidas em sala de aula, abarcam estudos relacionados ao gênero discursivo/textual em questão, a compreensão e análise textual, além de aspectos relacionados ao conteúdo e aos critérios de textualidade.

Os PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 80) apontam que

tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

A retextualização, quando bem conduzida em sala de aula, oportuniza ao aluno a capacidade de desenvolver uma percepção crítica em relação ao próprio texto, uma vez que abre espaços, durante a realização de suas etapas, para que ele distancie-se do seu próprio texto e passe a observá-lo criticamente como autor-leitor, além do fato de possibilitar a sistematização de todas as etapas do processo de produção textual: escrita, leitura, releitura, revisão e reescrita(s).

Deste modo, nessa estratégia, o aluno desenvolve num processo interativo com o texto, uma espécie de negociação e de escolhas, ou seja, ele lê, elege as informações mais importantes, estabelece inferências, realiza associações entre o texto lido e o que está para ser produzido, formula paráfrases, busca substituições de algumas palavras e expressões, adiciona elementos, analisa os aspectos estruturais do gênero e, se possível for, constrói um novo sentido para o texto.

Nesse contexto, percebemos como a compreensão do texto se faz importante para a retextualização. É nesta etapa que o aluno se apodera das principais informações que precisam estar presentes no novo texto. Nesta primeira fase, ele busca envolver-se nas ideias do autor do texto-base para que estas sirvam de conteúdo para sua produção. Neste aspecto, a etapa da compreensão demonstra sua importância, uma vez que, dizer ou escrever algo já dito ou escrito por alguém, pressupõe o entendimento do que o outro quis dizer, até pelo fato de que, ao retextualizar, precisamos trazer o discurso do outro mantendo a fidelidade às informações principais.

Outra etapa de muita importância nas atividades de retextualização consiste na reescrita. Nela, o aluno analisa suas escolhas lexicais, observa se atendeu ao propósito comunicativo, se a linguagem está adequada à situação comunicativa, entre outros aspectos. É durante a reescrita do texto já retextualizado que o aluno desenvolve processos de adaptação que permitem o aperfeiçoamento do texto, tornando-o o mais apropriado possível para o cumprimento da função social, bem como a adequação à situação de comunicação.

Uma outra contribuição das atividades de retextualização está no fato de dela possibilitar ao aluno o conteúdo a ser colocado nos textos. Isso representa um grande passo para as atividades de produção textual tendo em vista que eles não precisam tanto se preocupar com o conteúdo do texto pelo fato de já terem dele se apoderado durante as leituras. Nesse caso, caberá ao aluno procurar as informações pertinentes e que precisam estar no novo texto, focar nos propósitos comunicativos dessa nova produção, selecionar a linguagem mais adequada tendo em vista seus possíveis leitores, adequar seu texto ao local onde será publicado, entre outros aspectos sugeridos pelo professor.

Neste estudo, o trabalho com a retextualização aliado às histórias em quadrinhos demonstrou-se significativo e gratificante pelo fato da turma manter durante todo processo de aplicação da sequência uma motivação muito boa, inclusive na fase de reescrita, na qual, mesmo revendo várias vezes, analisando e refazendo suas produções, os alunos sabiam que estavam aprendendo a melhorar seus textos e que estes iam ser publicados numa “revistinha”.

Os alunos demonstraram-se empolgados em realizar leituras de todos os tipos de HQs, solicitavam tirinhas em preto e branco para que eles pudessem

realizar as pinturas, alguns iniciaram uma produção espontânea de um gibi para entregar a professora titular da turma. Tais atitudes da turma demonstram que, quando partimos daquilo que é próximo ou daquilo que os alunos gostam, podemos alcançar os nossos objetivos em sala de aula, uma vez que neste estudo conseguimos realizar as atividades propostas, desenvolver as leituras e ainda foi possível perceber a dedicação da turma na elaboração dos desenhos de cada HQ.

O fato de os alunos saberem que seus textos iam circular socialmente, através da publicação da coletânea (cf. anexo 13) oportunizou momentos de escrita como processo, uma vez que produzir um texto pressupõe a tomada de decisões, a organização das etapas, a seleção da linguagem adequada, entre outros aspectos que as HQs exigem: cores, imagens, efeitos visuais, expressões faciais dos personagens, balões adequados.

No trabalho com a retextualização de HQs ainda foi possível perceber outras habilidades dos alunos como a capacidade de produzir excelentes desenhos durante as produções. Aspecto revelador inclusive para a professora titular da turma ao ver as produções finais dos alunos.

Como a turma selecionada para esta pesquisa foi o 5º ano do ensino fundamental, observamos que a retextualização aliada às HQs e à sequência didática contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita. Isso também aconteceu pelo fato de estarmos atentos na seleção dos textos adequados à faixa etária dos alunos, por conseguirmos atender os desejos dos alunos quando alguns solicitaram para levarmos tirinhas para que eles pintassem, quando realizamos as adaptações necessárias no planejamento da sequência didática e quando atendíamos cada dupla acompanhando de perto o trabalho de produção e reescrita das produções.

A retextualização também colaborou na possibilidade dos alunos recriarem seus textos dando origem a novas versões de uma mesma história, acrescentando personagens, adaptando algumas falas, reinventando outro final para as histórias, modificando o título, mudando comportamento dos personagens, entre outras adaptações que foram realizadas durante o cumprimento da sequência didática.

Nesse contexto, precisamos destacar a importância da articulação que estabelecemos entre as atividades de retextualização, as HQs e o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). A sequência

didática colaborou na organização do planejamento das aulas e, conseqüentemente, na apropriação do gênero HQ.

Ao confrontarmos as produções iniciais com as finais percebemos as aprendizagens alcançadas pelos alunos na execução dos módulos. Em linhas gerais, nas produções iniciais, os alunos apresentavam insegurança na produção das HQs desejando repetir todos os elementos do texto-base, confundiam as cores e os tipos de balões, desconheciam alguns efeitos utilizados nas HQs, aplicavam desordenadamente ou não empregavam os sinais de pontuação.

Enquanto, as produções finais apresentam-se coerentes, com os balões dispostos corretamente, as cores estão adequadas a cada situação, a linguagem corresponde a dos quadrinhos, as expressões estão apropriadas a cada momento do personagem, enfim, podemos perceber um avanço significativo na aprendizagem dos alunos no que diz respeito à apropriação do gênero HQ.

Durante a realização da sequência didática ainda percebemos que muitos alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o quanto escrever é um processo que demanda atenção, leitura, além de outras competências necessárias à escrita. Eles observaram que é necessário em uma produção escrita, principalmente nas HQs, inovação e criatividade para que o texto fique atraente e interessante para o leitor. Como estávamos fazendo a retextualização, eles já tinham o conteúdo, assim puderam investir nos desenhos, nas cores e nas adaptações que pretendiam realizar visando a construção de novos sentidos para os leitores.

Assim, a retextualização possibilita a superação do trabalho com a Língua Portuguesa restrito apenas ao estudo da gramática, amplia o leque de possibilidades de estudo da língua ao permitir a transformação de um texto em outro, de um gênero em outro, propicia o desenvolvimento da criatividade dos alunos, tendo em vista o seu caráter desafiador ao colocar o aluno em atividades práticas de uso da linguagem oral ou escrita.

Trata-se de uma estratégia didática que envolve os alunos, quando bem planejada pelo professor, principalmente pelo fato de mostrar a escrita como um processo em que é necessário planejamento, revisão e reescrita do texto produzido. Nessa perspectiva, o aluno passa a perceber que produzir um texto não corresponde apenas à escrita de dez linhas de uma folha, mas pressupõe o trabalho de ler e escrever com objetivos predeterminados, para um possível leitor,

obedecendo à estrutura do gênero numa determinada linguagem, entre outros aspectos.

Diante das contribuições da retextualização, neste estudo apresentadas, percebemos que essa estratégia atendeu aos objetivos inicialmente traçados para esta pesquisa. Trata-se de uma metodologia adequada para as turmas de 5º ano, visto que, apesar das limitações enfrentadas, alcançamos resultados positivos com a intervenção.

Portanto, a retextualização também se apresenta como uma estratégia a ser utilizada em outras etapas mais avançadas do processo de escolarização, desde que seja precedida de planejamento, seleção adequada dos materiais e organização na condução das atividades a serem realizadas pelos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações finais lembrando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) quando afirmam que os professores precisam trabalhar a língua como uma unidade de ensino e os gêneros como objeto deste, aspecto que implica, dentre outros elementos, um professor capaz de mediar o ensino oferecendo e possibilitando aos alunos o desenvolvimento de sua competência discursiva, ou seja, o desenvolvimento de sua capacidade de adequar suas produções textuais orais e escritas às várias situações de comunicação.

Percebemos neste estudo que, quando bem conduzidas pelo professor, as atividades de retextualização potencializam o trabalho com o texto, uma vez que leva o aluno a se perceber como produtor de novas versões do texto-base. Através do projeto de intervenção, entendemos que a retextualização não se trata da cópia do texto, mas volta-se para uma atividade que envolve um trabalho intenso, interativo e produtivo com as habilidades de leitura, compreensão, análise, escrita e reescrita do texto. Sendo a reescrita, o momento de aprimoramento do texto, no qual os alunos colocam na produção aquilo que não foi dito no texto inicial. Durante a reescrita os alunos aperfeiçoam o texto, realizando as adaptações necessárias, acrescentando ou suprimindo aspectos/elementos da produção.

Enquanto etapa da retextualização, na reescrita, os alunos apropriam-se de modos de dizer mais elaborados e adequados a cada situação comunicativa. Nessa fase, eles conseguem reconstruir o texto realizando ajustes nas suas colocações tornando, dessa forma, a produção mais clara para o leitor.

Foi possível perceber também que a retextualização serve como uma das estratégias a serem utilizadas pelos professores que pretendem desenvolver um ensino contextualizado e interativo da língua, pois, através dela, os alunos podem, de maneira significativa, aprender novos usos da língua a partir de uma atividade que eles já realizam continuamente, além de conhecerem outros gêneros, outras formas de falar, ler e escrever socialmente.

Percebemos ainda que, retextualizando, os alunos já estão com as informações a serem colocadas no texto, aspecto que garante uma preocupação menor em relação ao conteúdo, restando ao aluno preocupar-se com as especificidades do gênero em sua composição e estilo.

Outra contribuição dessa estratégia de ensino está relacionada à possibilidade das atividades de retextualização proporcionarem o desenvolvimento da competência linguística do aluno. Ao trabalhar com a intertextualidade, oportuniza durante as produções do novo texto, a percepção de que os textos consistem em novas versões daquilo que lemos ou escutamos anteriormente. Além disso, a retextualização supera a ideia do trabalho com o texto apenas relacionado à tipologia textual, ao estudo gramatical ou apenas ao estudo da estrutura do gênero.

O fato das atividades de retextualização apresentarem tantas contribuições em sala de aula, não significa dizer que esta estratégia corresponde à fórmula ideal ou sana todos os problemas relacionados à leitura e escrita dos alunos. Mesmo sendo atividades interessantes ainda é necessário adaptá-las ao contexto de cada sala de aula para que a atividade realizada produza os resultados almejados pelo professor.

Neste estudo, atingimos os objetivos traçados e alcançamos resultados significativos pelo fato de estabelecermos uma articulação entre a retextualização, o gênero história em quadrinhos e as sequências didáticas. Ou seja, juntamos uma estratégia didática desafiadora – a retextualização - tanto para os alunos como para os professores, tendo em vista que, apesar de retextualizarmos cotidianamente, não significa dizer que seja uma tarefa fácil ou apenas a repetição de um texto; com as HQs, um gênero marcado pela multimodalidade, encantador e, ao mesmo tempo, complexo; e organizamos nossas aulas seguindo uma sequência didática, ou seja, um conjunto de atividades que objetivam fazer com que os alunos se apropriem de um gênero textual.

Desse modo, a retextualização demonstra o quanto pode contribuir em sala de aula, desde que saibamos elaborar o planejamento com a seleção adequada de estratégias e objetivos de acordo com as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, também é importante selecionar o gênero e os textos adequados à turma, além de obedecer a todas as etapas tanto da retextualização, principalmente a compreensão e a reescrita, como da sequência didática.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. História em quadrinhos na sala de aula: a perspectiva dos multiletramentos. **Revista Língua Portuguesa**: Histórias em quadrinhos: de leitura popular a gênero textual rico em interpretações. 58. ed. São Paulo, fev/mar de 2016.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C.F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTI, J. R. **Professor, Leitura e Escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DELL'ISOLA, R. L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; VASCONSELOS, L.J. Modalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. NOVERRAZ, M.; Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIGUEIREDO, O. Escrever: da teoria à prática. In: Fonseca, F. I. (Org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto Alegre: Porto, 1994.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: Representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. Gêneros textuais: o e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

MATÊNCIO, M.L.M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: Congresso Internacional de Abralín, III, 2003, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

ROCHA, L.C.A. **Gramática nunca mais**: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SANTOS, A. de C. A evolução dos quadrinhos. **Revista Língua Portuguesa**: histórias em quadrinhos: de leitura popular a gênero textual rico em interpretações. 58. ed. São Paulo, fev/mar de 2016.

SERCUNDES, Maria M. M.I. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. In: Chiappini, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 01. Col. Aprender e Ensinar com Textos. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino da língua materna. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO

Escola _____
Campina Grande – PB, _____ de Julho de 2017
Aluno(a): _____
Turma: _____ Turno: _____

QUESTIONÁRIO

A seguir, você irá responder algumas questões sobre as Histórias em Quadrinhos. Tente escrever tudo o que você sabe, sem se preocupar com as respostas do colega.

1. Você gosta de ler Histórias em Quadrinhos?

() Sim () Não

2. Por que você (não) gosta de ler Histórias em Quadrinhos?

3. Você tem Histórias em Quadrinhos em casa?

() Sim () Não

4. Onde você costuma ler Histórias em Quadrinhos?

5. Quem são seus personagens favoritos?

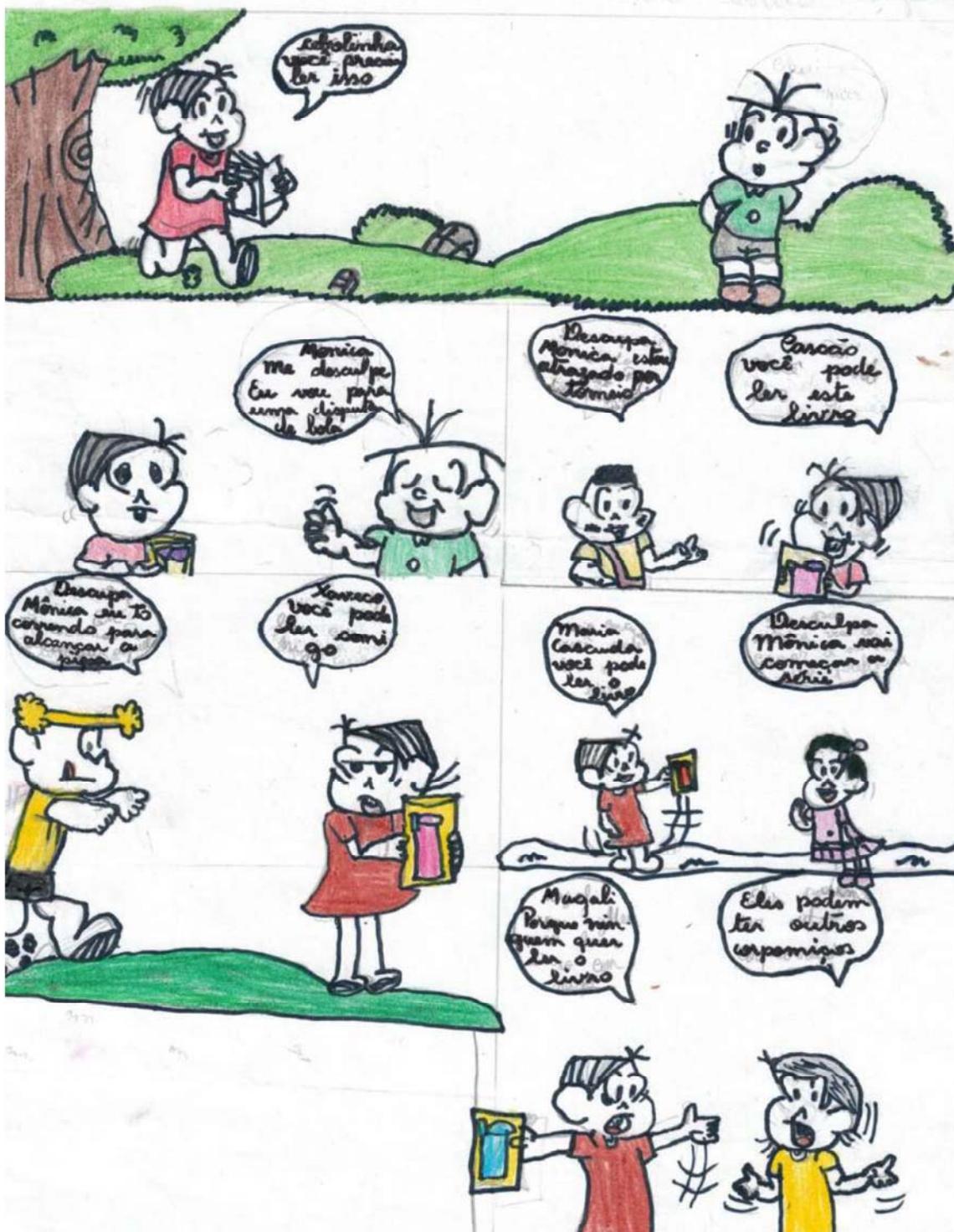
6. Como são formadas as Histórias em Quadrinhos?

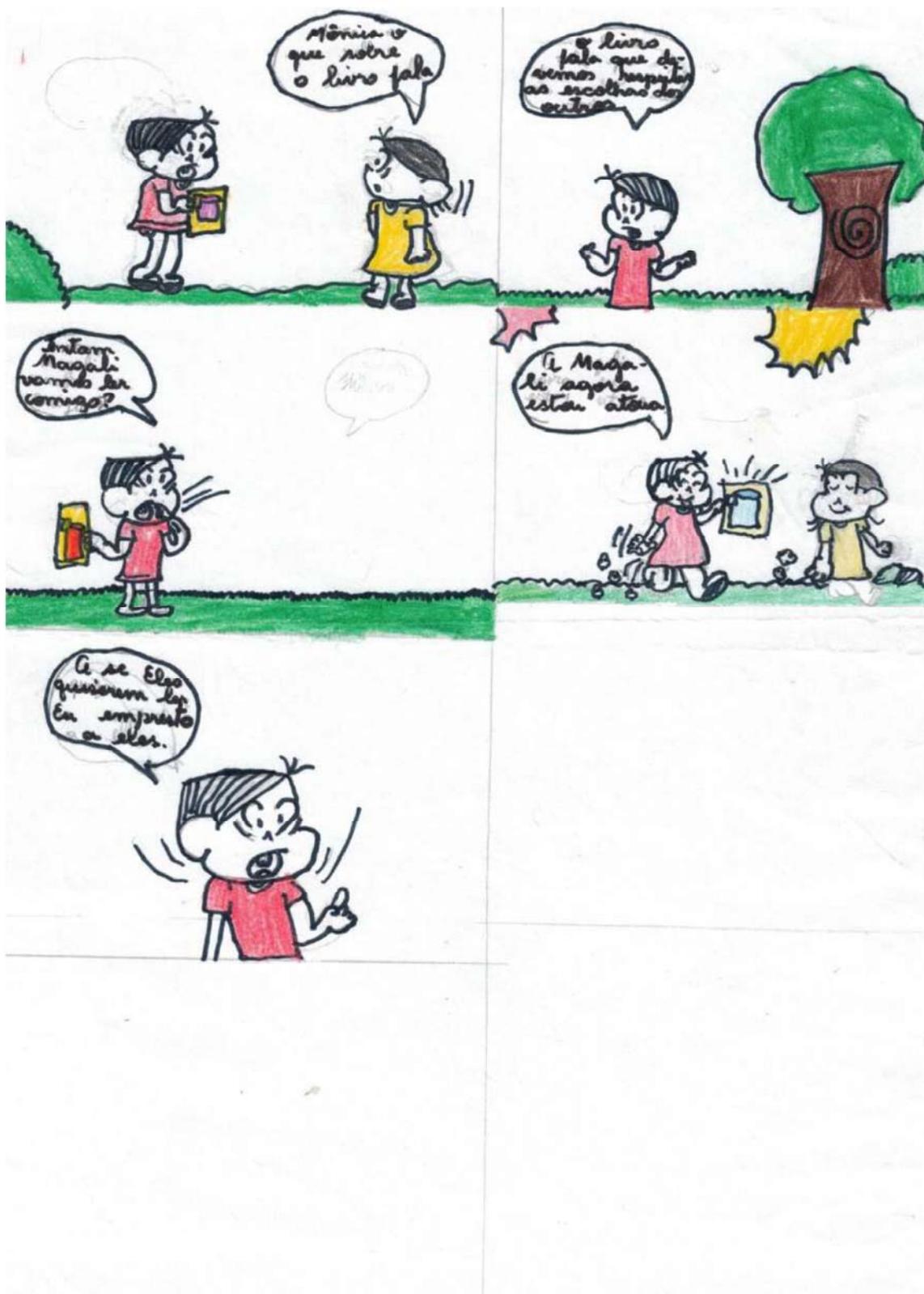
7. Na sua opinião, para que servem as Histórias em Quadrinhos?

Muito obrigada por colaborar com a nossa pesquisa!

ANEXO 1
DUPLA 1 - PRODUÇÃO INICIAL

Mônica em Amadurecendo





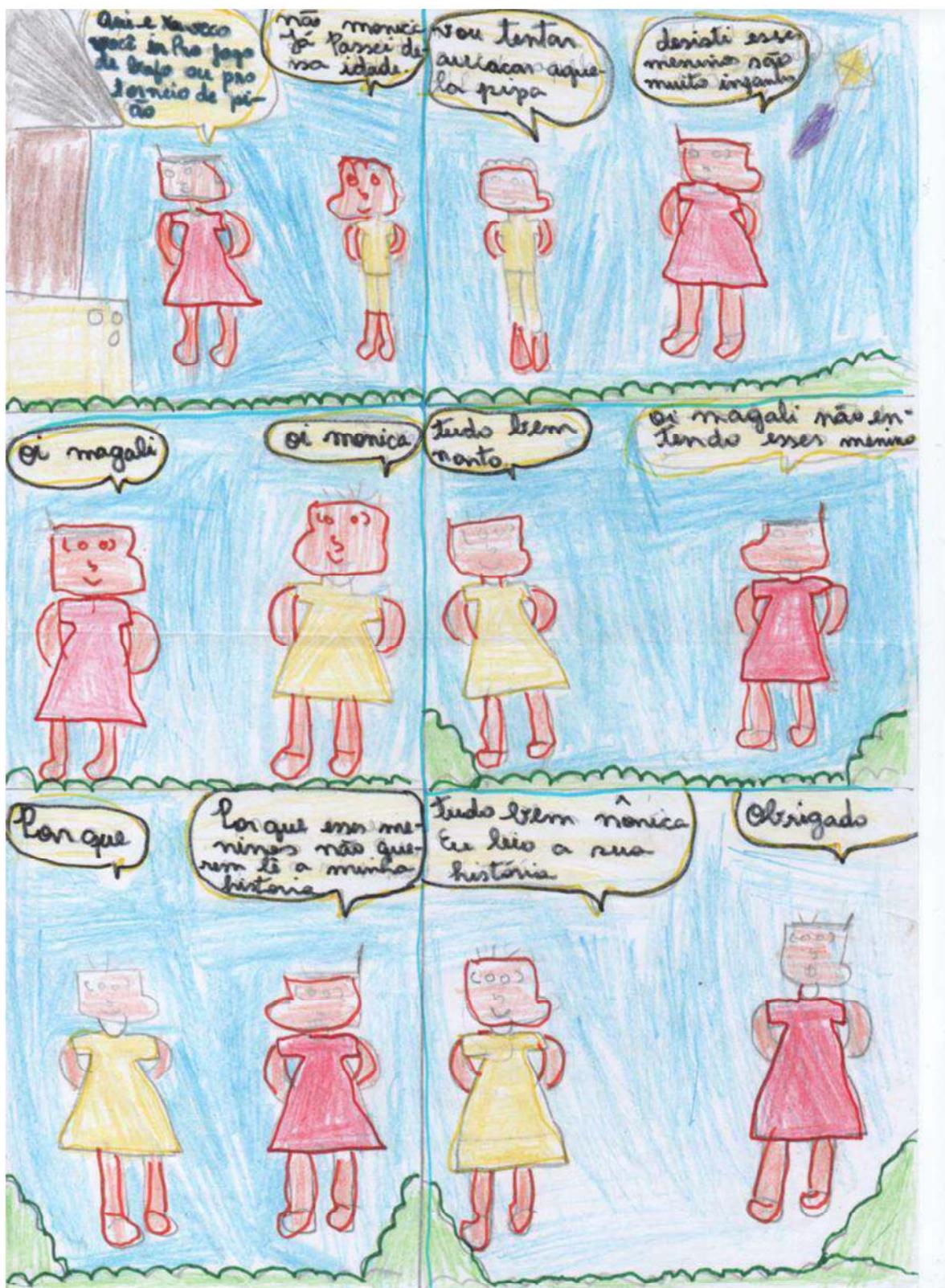
ANEXO 2
DUPLA 1 - PRODUÇÃO FINAL





ANEXO 3
DUPLA 2 - PRODUÇÃO INICIAL



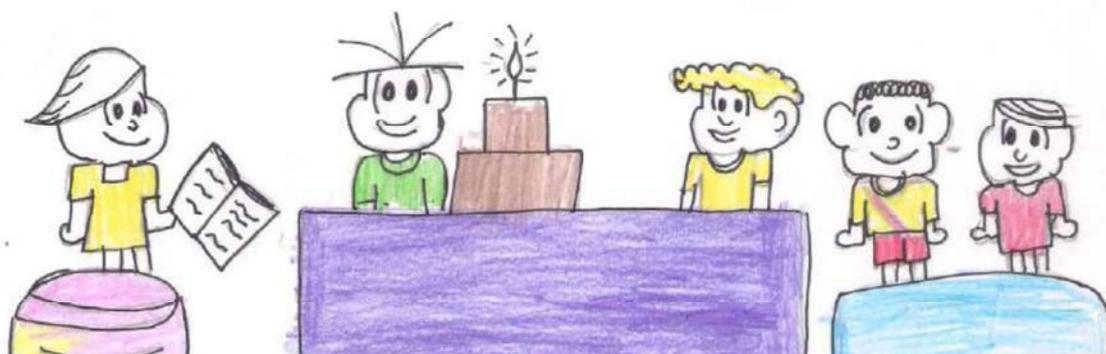




ANEXO 4
DUPLA 2 - PRODUÇÃO FINAL







ANEXO 5
DUPLA 3 - PRODUÇÃO INICIAL





ANEXO 6
DUPLA 3 - PRODUÇÃO FINAL

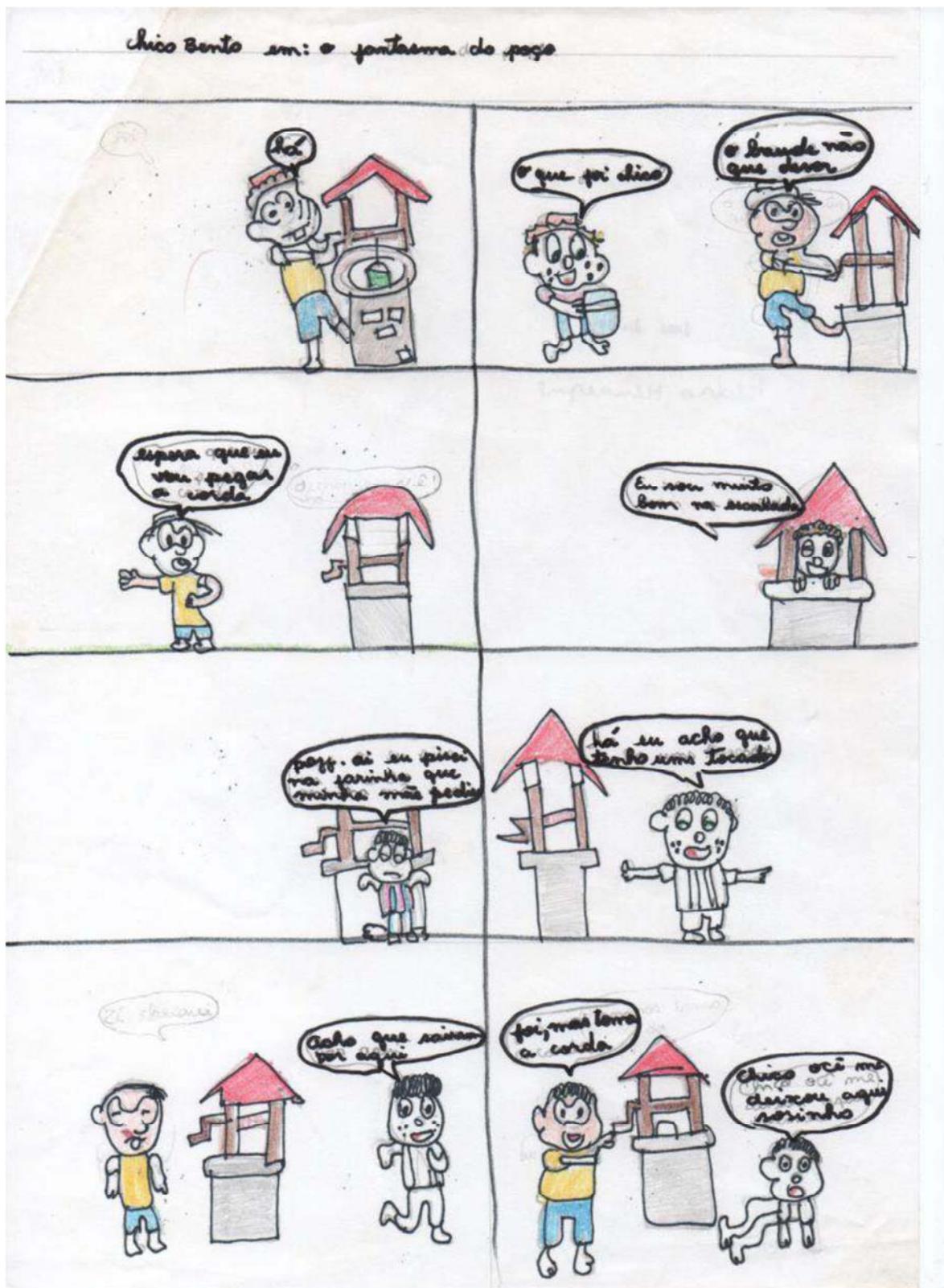






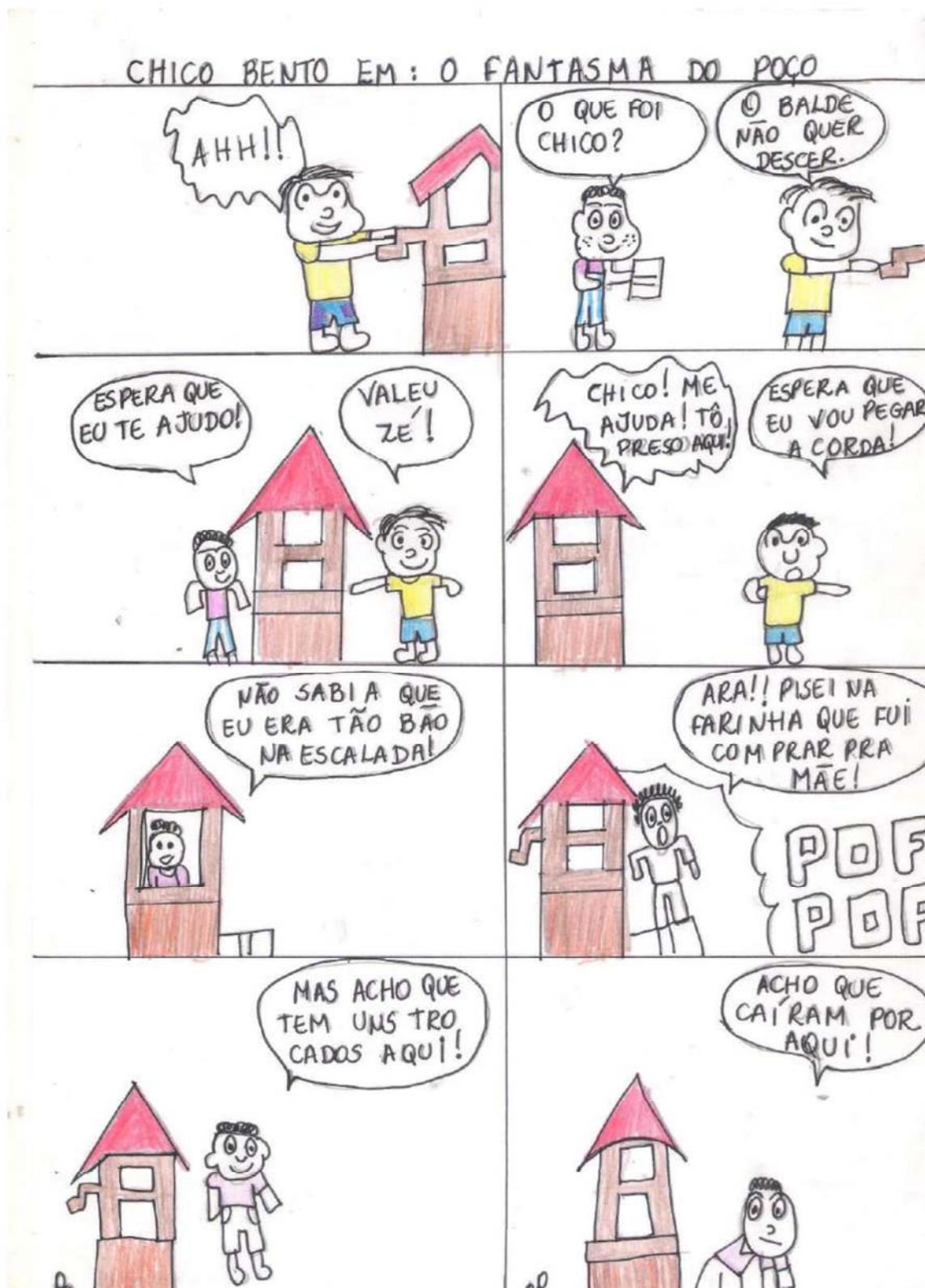


ANEXO 7
DUPLA 4 - PRODUÇÃO INICIAL





ANEXO 8
DUPLA 4 - PRODUÇÃO FINAL







ANEXO 9
DUPLA 5 - PRODUÇÃO INICIAL



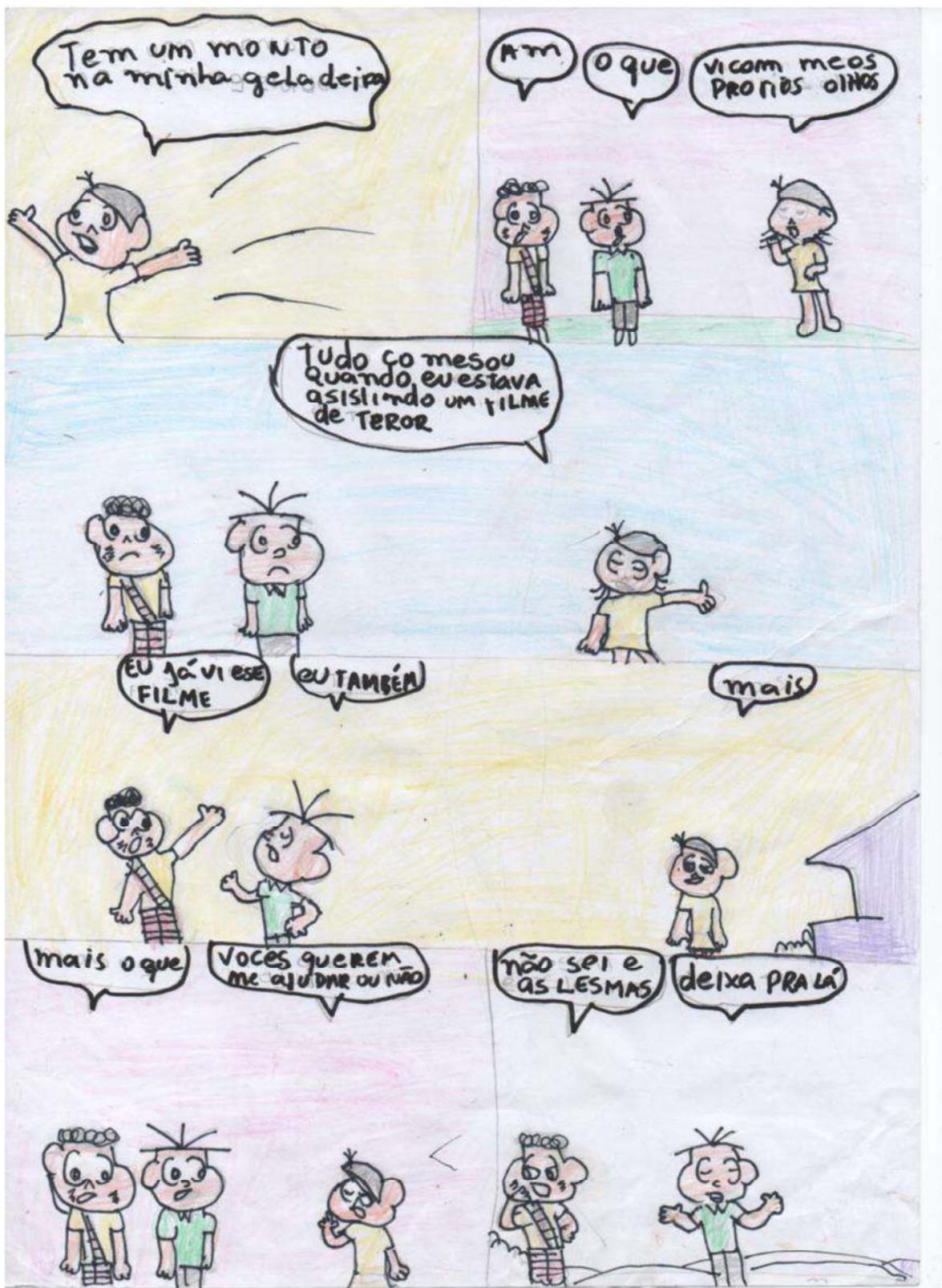
ANEXO 10
DUPLA 5 - PRODUÇÃO FINAL





ANEXO 11
DUPLA 6 - PRODUÇÃO INICIAL





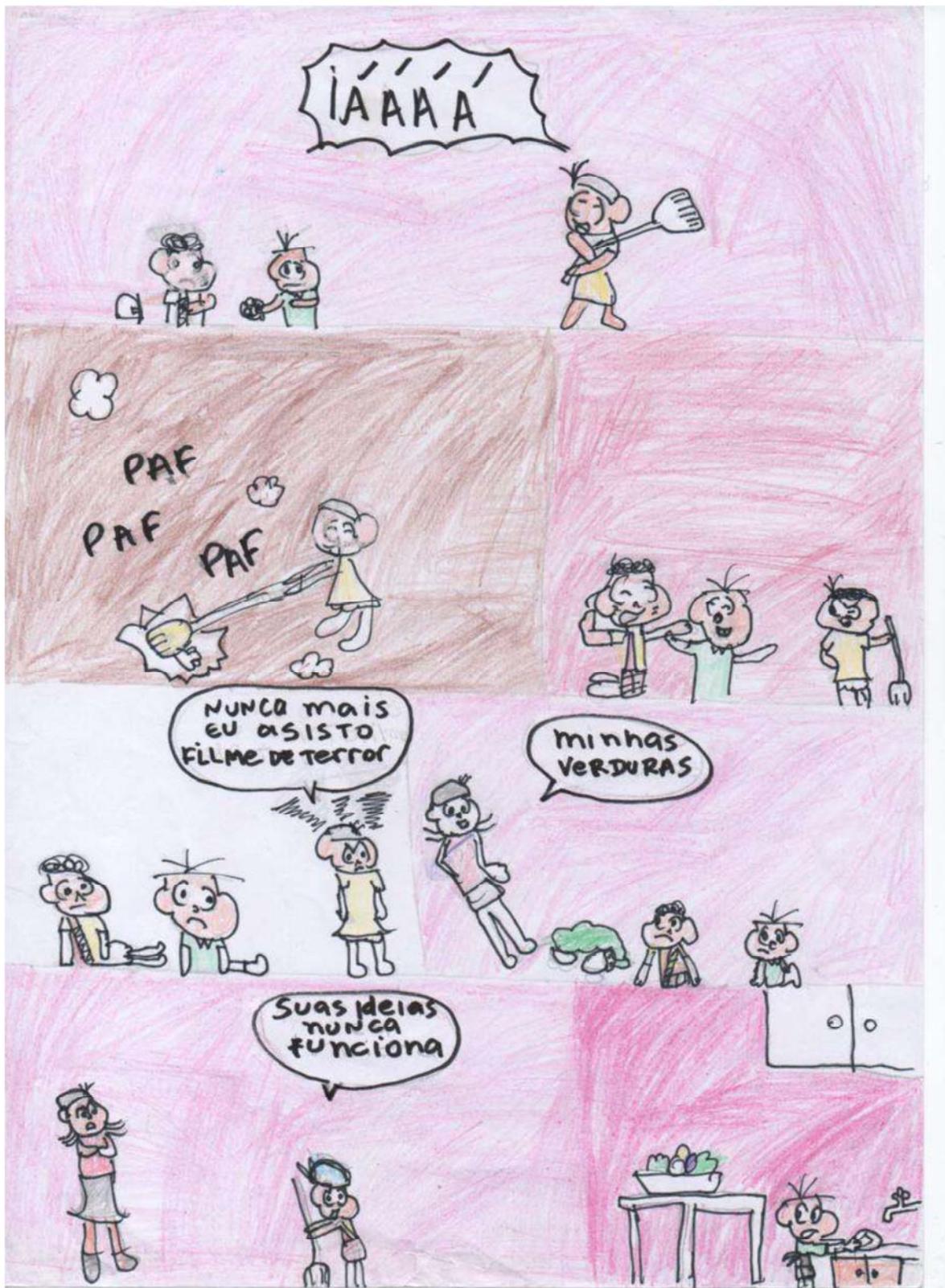












ANEXO 12
DUPLA 6 - PRODUÇÃO FINAL









ANEXO 13: COLETÂNEA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A TURMA DO 5º ANO B



RETEXTUALIZANDO HISTÓRIAS
EM QUADRINHOS

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne produções textuais de crianças no gênero história em quadrinho (HQ). Os textos aqui reunidos foram produzidos por alunos que em toda a execução do projeto de intervenção participaram das discussões, riram dos personagens e demonstraram o quanto gostam desse gênero textual. Através das leituras e de suas produções, os alunos aprenderam, realizaram descobertas, aprimoraram a leitura e a escrita e, principalmente, construíram conhecimentos.

As HQs, por eles produzidas, demonstram como esse gênero contribui para o seu desenvolvimento na competência leitora e na escrita, tendo em vista que, através das produções nesta coletânea apresentadas, podemos perceber o quanto os alunos aprenderam sobre a composição, o estilo, os personagens, as cores, os tipos de balões, além de compreenderem as possibilidades de aprendizagem que este gênero oferece no desenvolvimento das competências relacionadas ao domínio da leitura e da escrita.

Os textos foram produzidos pelos alunos do 5º Ano B, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Advogado Otávio Amorim, situada em Campina Grande - Paraíba, a partir de um projeto de intervenção desenvolvido por Kézia Barbosa de Queiroz, aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sob orientação da Professora Doutora Maria de Fátima de Souza Aquino, da Universidade Estadual da Paraíba.

Durante a intervenção, foi desenvolvida uma sequência didática que envolveu a retextualização de Histórias em Quadrinhos. Deste modo, nesta coletânea, estão textos que foram produzidos a partir da leitura de outras histórias em quadrinhos. Durante as aulas, os alunos leram, interpretaram várias histórias em quadrinhos e selecionaram uma para produzir uma nova versão, marcada pelo imaginário e criatividade infantil.

Dessa forma, esta coletânea demonstra o resultado de um trabalho intenso com a leitura e escrita, demonstrando que tais habilidades podem ser trabalhadas de forma interativa e dialógica a partir dos gêneros que os alunos gostam e sentem prazer em ler e escrever. Quando trabalhamos nessa perspectiva, encontramos resultados satisfatórios que demonstram o desenvolvimento dos alunos e a sua formação para a participação nas práticas sociais.

Kézia Barbosa de Queiroz

As Histórias em Quadrinhos e seus Autores

Capa		
<i>Evellyn Rillary Costa</i>		
1.	Mônica em: O livro <i>Larissa Costa e Maycon Silva</i>	1
2.	Mônica em: Amadurecendo <i>Silvania Oliveira e Rayssa Marinho</i>	3
3.	Chico Bento e Zé Lelé em: O fantasma do poço <i>David Alexandre Ferreira e Josafá Lopes</i>	6
4.	Chico Bento em: O fantasma do poço <i>José Lucas Pereira e Pedro Henrique Gomes</i>	10
5.	O monstro da geladeira <i>Alexandre Gomes e Ana Suellen Araújo</i>	13
6.	Magali, Cebolinha e Cascão em: O monstro <i>Erick Ruan Whisley e Raiane Maciel</i>	15
7.	Mônica em: Respeito à opinião dos outros <i>Maria Vitória Bezerra e David Jonathan</i>	19
8.	É monstro ... ou besta? <i>Pérola Albuquerque e Jamily Paulino</i>	21

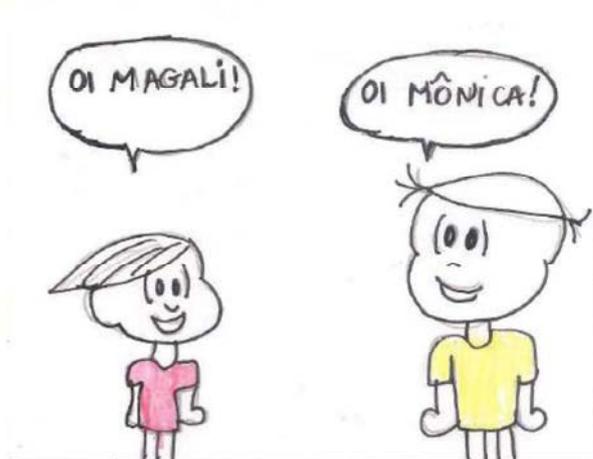
MÔNICA EM : O LIVRO





MÔNICA EM: AMADURECENDO







CHICO BENTO E ZÉ LELE EM: O FANTASMA DO POÇO









ESCONDIDOS NA MATA



DUAS HORAS DEPOIS



CHICO BENTO EM: O FANTASMA DO POÇO







O MONSTRO DA GELADEIRA





MAGALI, CEBOLINHA E CASCÃO EM : O MONSTRO

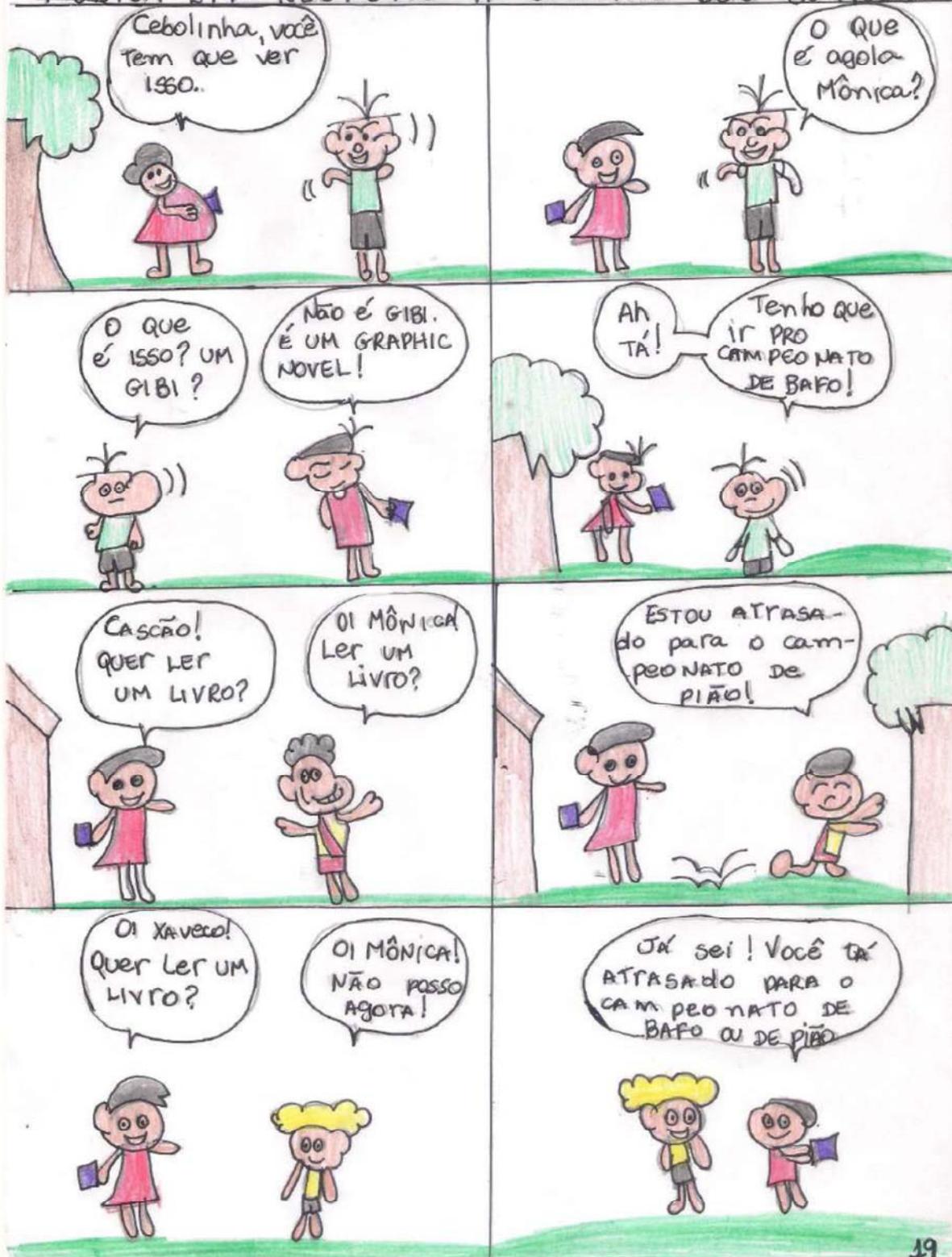








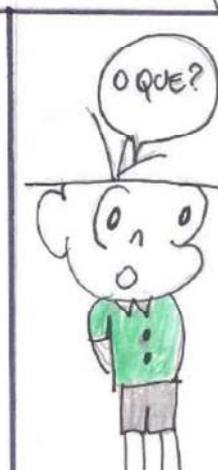
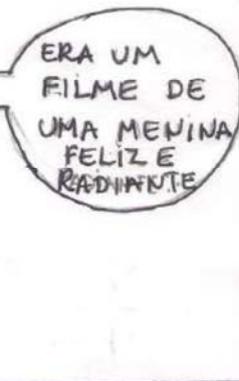
MÔNICA EM: RESPEITO À OPINIÃO DOS OUTROS





É MONSTRO... OU BESTA ?















ENQUANTO ISSO...



[FIM] 27

PARA FINALIZAR...

Gostaríamos de finalizar esta coletânea de lindas produções textuais agradecendo a cada aluno da turma do 5º Ano B, que carinhosamente e, ao mesmo tempo, festivamente nos recebeu na sala de aula. Foram vários encontros que ficarão guardados em nossa memória pelas vivências que tivemos e pelos saberes que juntos construímos.

Agradecemos imensamente a Professora Patrícia Oliveira e Silva, que permitiu a aplicação do projeto de intervenção na sua sala de aula e esteve sempre conosco nos apoiando e auxiliando nos momentos necessários. Também agradecemos à direção da escola e aos pais dos alunos que consentiram a participação da turma neste estudo de tamanha importância, tanto para o nosso crescimento pessoal como profissional.

E não podíamos deixar de agradecer a professora orientadora Maria de Fátima de Souza Aquino, que sempre esteve disponível, sugerindo, apontando caminhos e direcionando as nossas ações para que conseguíssemos os objetivos pretendidos e os resultados alcançados.

E, para realmente finalizar, agradecemos principalmente a Deus que está sempre no comando de nossas vidas, nos abençoando e fortalecendo, através das suas misericórdias que se renovam a cada manhã.

Kézia Barbosa de Queiroz