



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

BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO

**O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: PRÁTICAS
DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUARABIRA
2025

BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO

**O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: PRÁTICAS
DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

**Guarabira
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão 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.

N244g Nascimento, Beatriz Pereira do.

O gênero discursivo/textual história em quadrinhos [manuscrito] : práticas de multiletramentos no 7º ano do ensino fundamental / Beatriz Pereira do Nascimento. - 2025.
199 f.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em rede nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Departamento de Letras - CH".

1. Multiletramentos. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Gênero HQ. 5. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 372.414

BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO

O GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: PRÁTICAS
DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Letras em Rede
Nacional da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestra em Letras
em Rede Nacional - PROFLETRAS

Linha de Pesquisa: Teorias da
Linguagem e Ensino.

Aprovada em: 29/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- Iara Ferreira de Melo Martins (***.358.724-**), em 19/05/2025 16:17:32 com chave ea04c74234e511f08fa61a7cc27eb1f9.
- Jackson Cicero França Barbosa (***.758.334-**), em 19/05/2025 11:50:51 com chave a87c0fc634c011f0b9811a1c3150b54b.
- Juarez Nogueira Lins (***.072.074-**), em 20/05/2025 13:39:14 com chave f751af42359811f0a72706adb0a3afce.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 22/05/2025

Código de Autenticação: f8197e



DEDICATÓRIA

A Deus, criador de todas as coisas, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus que é o alicerce de todas as coisas.

Ao meu esposo, Jardiel Pereira, por me apoiar e me incentivar o longo da minha caminhada acadêmica e profissional.

A minha família que sempre torce por mim e acredita em meu potencial.

A minha filha, Maria Cecília, que mesmo ainda no “forninho” já me inspira todos os dias a melhorar sempre.

A minha orientadora, professora Dr. Iara Ferreira de Melo Martins, pela excelência em disponibilidade, dedicação, paciência e pela orientação e contribuição dada ao longo desta pesquisa.

Aos professores Dr. Jackson Cícero França Barbosa e Dr. Juarez Nogueira Lins por terem aceitado o convite para avaliar e contribuir com este trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS por todo conhecimento proporcionado ao longo da minha jornada como mestrandia;

Aos meus colegas de turma pelas trocas de experiências, amizade e companheirismo.

Aos meus alunos do 7º ano, pelo compromisso firmado ao longo desta pesquisa.

Ao secretário do curso, Cleycikleber, pela presteza dispensada a nossa turma.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

Muito obrigada!!!

RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa de mestrado do PROFLETRAS realizada em uma escola pública localizada no Piripiri, zona rural do município de Guarabira -PB. Como objetivo geral da proposta, pretendemos desenvolver a escrita e leitura dos estudantes através do gênero discursivo/textual HQs, mediada por sequência didática, numa turma de 7º ano do ensino fundamental. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de buscar estratégias que contribuam com a proficiência leitora e escrita dos estudantes nas aulas de língua portuguesa. Escolhemos, para isso, o gênero HQ, uma vez que, por conjugar diferentes linguagens, como a linguagem visual e verbal, acreditamos que seja mais atrativo e interessante para os alunos. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza aplicada, uma vez que associamos os estudos bibliográficos com a ação prática. Essa proposta se desenvolve fundamentada na perspectiva da sequência didática dos autores Schnewly, Dolz e Noverraz (2004) que, metodologicamente, auxiliou na produção escrita do gênero em estudo. Nesse contexto, trabalhamos com a leitura da HQs *“Turma da Mônica jovem: Bullying além do limite”* do autor Maurício de Sousa, a fim de abordar e discutir a temática *“Bullying”* e que resultará na produção de HQs sobre esse tema. Nos apoiamos na vertente textual discursiva de Bakhtin (2003) e nos estudos sociointeracionistas sobre letramentos e multiletramentos de Rojo (2013 e 2012), Soares (2009); Kleiman (2010) e Dionísio (2009). Faraco (2009), Marcuschi (2008) e Fiorin (2011) também nos alicerçam nos aspectos pertinentes a função e caracterização social dos gêneros textuais. Freire (1989); Koch e Elias (2008 e 2022); Kleiman (2004) e Antunes (2013) nos fundamentam teoricamente sobre o processo de leitura e escrita. Buscamos também as implicações dos documentos norteadores como o PCN (1998) e a BNCC (2019), os quais refletem e propõe diretrizes para o ensino de língua portuguesa em sala de aula. Vergueiro (2014); Dias (2020); Aparício (2016); Cirne (2000) e Mendonça (2010) nos fundamentam sobre o gênero discursivo/textual HQs, dentre outros estudiosos. Dessa forma, através desta pesquisa conseguimos ampliar os multiletramentos dos estudantes, desenvolver as habilidades de leitura e escrita, sensibilizar os estudantes sobre os impactos do *bullying* na vida do indivíduo, incentivar o gosto pela leitura e contribuir para formação de um sujeito-leitor-e escritor autônomo e crítico nas diferentes instâncias comunicativas.

Palavras-chave: Multiletramentos; Leitura; Escrita; Gênero HQ; Ensino.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's research developed within the PROFLETRAS program, conducted in a public school located in Piripiri, a rural area of Guarabira, Paraíba, Brazil. The main objective was to enhance students' reading and writing skills through the use of the discursive/textual genre of comics (HQs), mediated by a didactic sequence in a 7th-grade class of elementary school. This study is justified by the need to seek strategies that contribute to students' proficiency in reading and writing in Portuguese language classes. Comics were chosen due to their multimodal nature, combining visual and verbal languages, which makes them more attractive and engaging for students. Methodologically, this is an applied action research, combining bibliographic studies with practical classroom application. The proposal is based on the didactic sequence model by Schneuwly, Dolz, and Noverraz (2004), which guided the written production of the chosen genre. The work involved the reading of the comic *Turma da Mônica Jovem: Bullying Além do Limite* by Maurício de Sousa, addressing and discussing the theme of bullying, leading to the students' own production of comics on the topic. The theoretical framework includes the dialogical perspective of language by Bakhtin (2003) and socio-interactionist views on literacy and multiliteracies from Rojo (2012, 2013), Soares (2009), Kleiman (2010), and Dionísio (2009). The study also draws on Faraco (2009), Marcuschi (2008), and Fiorin (2011) regarding the social function and characteristics of textual genres. Freire (1989), Koch and Elias (2008, 2022), Kleiman (2004), and Antunes (2013) underpin the reading and writing process, while national curriculum guidelines such as the PCN (1998) and BNCC (2019) are also considered. Contributions from Vergueiro (2014), Dias (2020), Aparício (2016), Cirne (2000), and Mendonça (2010) supported the discussions on the comic genre. The results indicate significant advances in students' multiliteracy skills, development of reading and writing abilities, awareness of bullying, and formation of critical and autonomous readers and writers.

Keywords: Multiliteracies; Reading; Writing; Comics Genre; Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA, ESCRITA, LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS.....	15
2.1 A leitura e a escrita: algumas considerações.....	15
2.2 Reflexões sobre Letramentos e Multiletramentos.....	26
3.GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL	37
3.1 Contextualização do gênero discursivo/textual.....	37
3.2 O gênero discursivo/textual Histórias em Quadrinhos	44
3.3 Estrutura composicional, estilo e conteúdo temático das Histórias em Quadrinhos	53
3.4 A leitura de imagens em gêneros multimodais.....	56
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
4.1 Tipo da pesquisa.....	60
4.2 Sujeito e <i>lócus</i> da pesquisa	61
4.3 Do Comitê de Ética.....	65
4.4 Da proposta de intervenção	66
5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	72
5.1 Descrição das aulas.....	72
5.3 Comparação e análise das produções iniciais e finais	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129

1 INTRODUÇÃO

O binômio leitura e escrita são essenciais para o pleno desenvolvimento da formação do indivíduo e do modo como este interage na sociedade. A escrita, por exemplo, abre caminho para o exercício criativo viabilizando o compartilhamento de informações e permitindo ao cidadão transitar sobre diferentes domínios discursivos. De igual modo, a leitura também atua ampliando o arsenal cognitivo, aguçando o senso crítico do educando, permitindo-o se portar de maneira mais independente na sociedade, uma vez que ao ampliar seu repertório informacional, faz com que ele possa exercer mais criticamente a sua cidadania.

A Base Nacional Comum curricular (doravante BNCC), e alguns estudiosos da linguagem, ratificam essa ideia ao colocar em foco que o ensino de língua portuguesa deve proporcionar aos estudantes a ampliação de seus letramentos, através de práticas de leitura e escrita. Partindo disso, entendemos que, trabalhar, em sala de aula, com os diversos gêneros discursivos/textuais¹ colaboram para a formação de um sujeito leitor e escritor crítico e participativo dentro de uma sociedade letrada.

Entretanto, na sala de aula, a qual ainda reflete o contexto social pós-pandemia, percebemos uma dificuldade significativa nas habilidades dos alunos em ler, interpretar, analisar e produzir textos, sejam eles verbais, orais ou mistos. Verificamos, por exemplo, os baixos rendimentos provenientes de avaliações diagnósticas em sala de aula e de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da educação básica (doravante SAEB) da escola da zona rural do município de Guarabira, na qual sou professora, e que será o *lócus* de nossa pesquisa.

¹ Vale salientar que Bakhtin usou a denominação “gênero do discurso” para se referir a produção de enunciados dentro de determinado contexto sócio-histórico. Nessa mesma perspectiva, autores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza e Castro, comentadores do círculo de Bakhtin, deram continuidade a essa designação. Com a surgimento da linguística textual, a partir da década de 80, autores como Bronckart, Adam e Marcuschi usaram a denominação “gêneros textuais” para se referir à materialidade textual em que se dá a enunciação. Nessa concepção, Rojo (2005, p. 187) nos diz que “embora Marcuschi não cite explicitamente Bakhtin, é visível a dialogia com os enunciados deste autor, que se marca nas escolhas lexicais *esfera, estilo, composição, atividade humana*”. Isso quer dizer que uma denominação não exclui a outra, visto que a produção enunciativa (o enunciado) é materializada através de textos (orais ou escritos). Diante dessa consideração, para fins dessa pesquisa, optamos por usar a denominação “gênero discursivo/ textual”; ambos se referindo a tipos relativamente estáveis de enunciados, que produz sentido, através dos textos, dentro de determinada situação comunicativa.

O SAEB é um instrumento de avaliação externa, aplicado a cada dois anos, e tem como finalidade avaliar a qualidade do ensino básico no Brasil, especialmente em língua portuguesa e em matemática. Através de seus resultados é possível identificar as dificuldades dos alunos, bem como os pontos que melhor precisam da intervenção do professor, a fim promover melhorias na qualidade do ensino em sala de aula.

No escopo da última avaliação do SAEB (2021) foram avaliados a proficiência dos alunos em leitura e observamos uma preocupante redução no rendimento dos estudantes especificamente no nível 6. Esse referido nível exigia dos estudantes a habilidade de analisar os textos multimodais e multissemióticos, como as Histórias em Quadrinhos (doravante HQs). Nessa habilidade caberia aos estudantes ler e analisar não apenas a linguagem verbal, mas também a habilidade de inferir significados a partir da linguagem não-verbal que é um importante constituinte desse gênero discursivo/textual. Portanto, dentre os níveis de desempenho que aferem a proficiência dos alunos na leitura, os discentes apresentaram mais dificuldades na habilidade de lidar com o texto multimodal. Isso significa que, apesar dos textos multimodais serem uma marca presente na atualidade, ainda é preciso um trabalho pedagógico que explore esse texto na sala de aula, uma vez que por congregar diferentes linguagens, faz-se necessário multiletrar os nossos alunos para que, assim, ele desenvolva as habilidades necessárias para o domínio efetivo dessa prática de linguagem.

Em face dos problemas apresentados, optamos por trabalhar com o gênero discursivo/textual HQs, pois, em decorrência de sua natureza mista, acaba sendo mais atrativo e motivante para os alunos. Além disso, este gênero discursivo/textual se faz presente no cotidiano dos nossos educandos, em decorrência, principalmente, da democratização dos meios de informação e comunicação através das tecnologias digitais. Os textos multimodais, como as HQs, são facilmente encontrados na internet, em jornais, nas redes sociais e em outras plataformas utilizadas pelos discente. Cabe ao professor, desta forma, desenvolver estratégias didáticas a fim de explorar as potencialidades dos textos multimodais, como é o caso das HQs, no seio da sala de aula, tornando-as, assim, um instrumento facilitador da aprendizagem e do ensino.

Nessa perspectiva, surgem os seguintes questionamentos: Como a escola vem trabalhando com textos que agregam várias linguagens? Como o gênero discursivo/textual HQs pode contribuir para a ampliação de diferentes letramentos dos alunos em uma turma de 7º ano do ensino fundamental? Qual seria o caminho mais

eficaz para o aluno adquirir as propriedades discursivas desse gênero de forma a compreender e produzir esses textos com autonomia e criticidade? E o que nós, professores e mestrandos do PROFLETRAS, podemos fazer para mediar o ensino e a aprendizagem em prol do avanço dos letramentos(s) dos estudantes a partir da multimodalidade? Diante disso, nos baseamos nas seguintes hipóteses de pesquisa: I- A prática de leitura e escrita do gênero HQ pode ampliar os letramentos dos estudantes, incentivando a leitura e melhorando a escrita; II- cabe ao professor, através de sequências didáticas, aprimorar a competência linguística dos estudantes em prol da melhoria das habilidades de ler e escrever.

Escolhemos, dessa forma, desenvolver esta proposta de intervenção em uma turma de 7º ano, situada em uma escola da zona rural do município de Guarabira. A escolha da turma do 7º ano se deu em virtude da constatação, feita através de avaliações diagnósticas e dados de avaliações oficiais, da baixa proficiência de leitura e escrita dos estudantes, na qual observa-se uma parte dos alunos ainda está em fase de alfabetização (uns ainda em fase silábica). Diante desse quadro, entendemos que o gênero discursivo/textual HQs, em virtude de sua natureza híbrida, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades de letramentos nesses alunos. Ao selecionar as HQs, pretendemos não apenas possibilitar o acesso à linguagem escrita aos estudantes, mas também oferecer, dentre outros aspectos, uma experiência visual e narrativa a fim de estimular a compreensão de forma mais significativa

Para a efetivação dessa proposta de intervenção será trabalhado a produção do gênero em estudo, através da sequência didática sugerida pelos teóricos Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). A escolha dessa sequência justifica-se em virtude de que, a partir desse modelo, ser possível explorar os gêneros textuais/discursivos em sua totalidade (unidade temática, estrutura composicional e estilo), partindo da identificação dos conhecimentos prévios e das dificuldades dos estudantes.

As HQs escolhidas na pesquisa versarão sobre um tema muito importante para a sociedade e que se faz presente no cotidiano escolar: o *bullying*. Buscamos, assim, promover o multiletramento ao fomentar exercícios da leitura multissemiótica e da escrita, da análise contextual e sociocultural e da reflexão crítica dos estudantes sobre essa temática. A decisão de abordar esse tema na nossa proposta de intervenção se justifica em virtude da urgência e relevância social dessas questões, uma vez que o *bullying* é um fenômeno presente do recinto escolar, afetando diretamente o bem-

estar emocional dos estudantes. Assim, ao escolher essa temática, buscamos não apenas o aprimoramento da aptidão linguística, como também a formação de indivíduos sensíveis, críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade, além de promover um ambiente escolar acolhedor.

Ao optarmos por esse tema, atendemos aos requisitos também postulados na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, visto que preleciona como umas das incumbências da escola: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” (LDB, 1996, p.6). Dada essa importância, em 2015, também foi criada a lei nº 13.185, a qual institui o programa de combate à intimidação sistêmica, e, em 2024, a lei nº 14.811 tipificou a prática do *bullying* como crime no art. 146-A do Código Penal². Dito isto, é imprescindível tratar essa temática em sala de aula para, assim, sensibilizar os estudantes para esta questão de interesse social.

Logo, essa pesquisa-ação, de natureza aplicada e qualitativa, tem como objetivo geral desenvolver a escrita e leitura dos estudantes por meio do gênero discursivo/textual HQs, através da sequência didática, numa turma de 7º ano do ensino fundamental. Com esse intuito, buscamos como objetivos específicos: a) identificar os elementos composicionais e multissemióticos das HQs; b) socializar, na comunidade escolar, as HQs elaboradas pelos estudantes que serão compiladas em folhetos; c) sensibilizar os estudantes sobre os impactos negativos do *bullying* na vida das pessoas; d) produzir uma coletânea das HQs escrita pelos alunos e depositá-la na biblioteca da escola; e) promover o gosto pela leitura e escrita; f) ampliar os multiletramentos dos estudantes.

Nos apoiaremos nos estudos do letramento e do multiletramento de Rojo (2012) e (2013), Soares (2002); (2005) e (2009) e Kleiman (2005); (1995) e (2009) e Dionísio (2008) e (2011). Além disso, nos fundamentamos nos estudos de Freire

²Constitui o corpo do artigo: Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais

Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:

Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

(1989); Marcuschi (2008); Koch e Elias (2008 e 2022); Kleiman (2004); Antunes (2013) sobre o processo de leitura e escrita. Para a abordagem teórica dos gêneros discursivos/textuais nos apoiaremos na vertente interacionista de Bakhtin (2003) e na corrente sociointeracionista de Marcuschi (2008); Fiorin (2011); Faraco (2009). No que se refere ao gênero discursivo/textual HQs tomamos como norte os estudos de Vergueiro (2014); Dias (2020); Aparício (2016); Cirne (2000) e Mendonça 2010. Abordaremos, também, os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa: PCNs(1998) e a BNCC (2019) no trato com a multimodalidade, com a leitura, a escrita e com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula.

Quanto aos procedimentos procedimental, nos apoiaremos na sequência didática dos autores Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). E no que se refere aos procedimentos metodológicos, recorreremos à Gil (2002) e Severino (2013) os quais focam nos estudos sobre a natureza e os tipos da pesquisa.

Didaticamente, dividiremos nosso estudo em 4 (quatro partes): a primeira discutiremos sobre aspectos importantes a leitura e a escrita; bem como algumas concepções letramento e multiletramentos. A segunda teceremos o aparato teórico sobre os gêneros discursivos/textuais; do gênero quadrinho e seus aspectos multimodais, bem como a leitura de imagens. O terceiro abordaremos os procedimentos metodológicos, a sequência didática utilizada para o trabalho com o gênero textual em tela, e, por último, analisaremos os resultados das propostas apresentadas, juntamente com as considerações finais.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA, ESCRITA, LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, abordaremos algumas concepções fundamentais sobre leitura e escrita, considerando as perspectivas das autoras Koch e Elias (2022) e (2008); Marcuschi (2008); Freire (1989); Kleiman (2004); Antunes (2003); os PCNs (1998) e a BNCC (2019).

Posteriormente, abordaremos algumas considerações sobre o letramentos e multiletramentos embasados nos postulados dos importantes estudiosos, como Soares (2009); (2005) e (2002); Kleiman (2005) e (2009), Rojo(2012), (2005) e (2013), tomando também como parâmetro a própria lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a BNCC (2019).

2.1 A leitura e a escrita: algumas considerações

No mundo contemporâneo, estudar a leitura e suas práticas apresenta complexidades que vem sendo discutidas por vários estudos e teorias. Nessa ótica, há diferentes perspectivas que variam tanto em função das teorias a ela atribuída, quanto em relação às concepções de linguagem adotadas.

Na vertente estruturalista, por exemplo, representada pelo linguista Ferdinand Saussure, observamos o foco na concepção da língua como estrutura, ou seja, a língua é vista e analisada como um código e um sistema de signos. Nesse caso, tem-se como elemento central a ênfase à forma e ao sistema e não no funcionamento da língua nos textos. Nas palavras de Marcuschi (2008, p.28): “A visão Saussuriana de língua se dava a partir do sistema num recorte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema). Não havia atenção para o uso”. Ler, segundo essa vertente ideológica, torna-se uma atividade que exige, do leitor, detectar as informações que estão na linearidade do texto, reproduzindo os sentidos que estão ali expostos. A língua, por sua vez, é vista como um mero conjunto de código, cabendo ao leitor, de forma passiva, assimilar o que está dito na superfície textual.

Na perspectiva do Gerativismo, representada pelo estudioso Noan Chomsky, percebemos a concepção de língua como expressão de pensamento, uma vez que a linguagem é vista como uma “faculdade mental inata”. A competência discursiva do sujeito é individual e biológica e não um artefato social. O sujeito constrói suas experiências mentais no texto e esta deve ser “captada” pelo leitor da forma como foi mentalizada. Nessa perspectiva, a leitura é considerada como uma atividade de extração da ideia do autor, atribuindo ao leitor apenas um papel de decifrar as informações elencadas por ele. Para Koch e Elias (2008, p. 10):

a leitura, assim, é entendida como a atividade de captação de ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido é centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções.

Percebemos que essa abordagem limita a compreensão do leitor enquanto sujeito social, uma vez que desconsidera, no processo de leitura, as experiências e conhecimentos prévios do leitor.

Com a guinada pragmática, a partir de 1960, surgiram novos enfoques para os estudos linguísticos, os quais buscavam analisar e observar a linguagem em seus usos. Destacam-se, assim, o dialogismo, a pragmática, a sociolinguística, a análise o discurso, linguística textual-LT, entre outros. O dialogismo de Mikhail Bakhtin, por exemplo, preconiza que o significado é construído na interação social entre os sujeitos, a linguagem é socialmente construída e as palavras carregam consigo a história de seus usos em diferentes contextos sociais e culturais. Essa teoria coaduna com a concepção interacionista da linguagem, uma vez que o sujeito é considerado um agente ativo que, dialogicamente, constrói o sentido do texto, levando em consideração o contexto social em que os participantes estão inseridos. Nas palavras de Koch e Elias (2008, p.11):

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia na interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Assim, o sentido de um texto não é algo intrínseco ou predefinido, mas sim algo que emerge durante o processo de interação entre o texto e os sujeitos envolvidos na leitura.

É nessa última concepção que respaldamos a nossa pesquisa, uma vez que partimos do entendimento de que o sentido do texto não é feito de forma

estática e fixa, mas sim é fruto de uma construção dinâmica, construída através do processo de interação entre o texto e os participantes da sociedade. Os leitores, neste caso, não são aqueles que apenas absorvem ou extraem informações, mas também aqueles que contribuem ativamente no processo de criação de sentidos, interpretando, questionando e relacionando o conteúdo do texto com suas próprias vivências

Dessa forma, tomamos com ponto de partida a ideia de que leitura transcende a mera decifração das palavras no papel e que outras habilidades devem ser mobilizadas para a compreensão global do texto. Sob esse viés, Marcuschi (2008, p.228) defende que “ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos, ler não é apenas uma experiência individual sobre o texto oral ou escrito”. Ou seja, compreender um texto não é uma tarefa unilateral, mas sim um trabalho social, isso porque “a língua é um sistema simbólico ligado à práticas sociohistóricas e não funciona no vácuo” (Marcuschi, 2008. p.229).

Isso significa que, dentro do processo de compreensão, as experiências, os conhecimentos prévios e as perspectivas dos leitores dentro de determinada prática social, histórica e cultural, configuram papéis importantes e não podem ser deixado em segundo plano no processo de ensino e de aprendizagem, pois compreender e interpretar pode variar entre pessoas com diferentes bagagens culturais, educacionais e sociais. Para Marcuschi (2008, p.230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

A leitura é, portanto, uma ação que ocorre dentro de determinada prática social, que, por sua vez, é moldada por normas e valores. Essa percepção vai ao encontro com os preceitos dos multiletramentos, tendo em vista que tanto os multiletramentos quanto esta concepção de leitura destacam a natureza social e contextualizada da leitura, reconhecendo que a compreensão vai além das habilidades linguísticas e cognitivas, abrangendo, também, a interação, o social e o cultural. A compreensão é, pois, o resultado da ação entre o autor, o texto e o leitor.

Segundo Kleiman (2004):

A concepção que hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, deferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (Kleiman, 2004, p. 14).

Temos, assim, a vinculação entre leitura e prática social, uma vez que a compreensão de um texto é influenciada pelas histórias dos indivíduos, pelo nível de formalidade ou informalidade da situação e pelo objetivo da atividade de leitura. Isso significa dizer que a linguagem não ocorre no vazio, mas em diferentes contextos históricos e culturais.

Para Paulo Freire (1989. p. 11), “a leitura do mundo precede à leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ao fixar essas palavras, Freire enfatiza, também, a importância de entender o contexto e a realidade dos educandos no processo de ensino, uma vez que os indivíduos trazem consigo um conjunto de experiências e conhecimentos que interferem no processo de compreensão.

É importante, ainda, destacar a importância da escrita para a formação geral dos estudantes. Neste processo, a leitura assume um papel fundamental, pois ela fornece a “matéria-prima”, essencial, para a prática da escrita. À luz desse entendimento, os PCN enfatizam que:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a construção de modelos: como escrever. (PCNs,1998 p.53)

Nesse sentido, percebemos uma estreita relação entre a leitura e a escrita, uma vez que a prática da leitura fornece elementos para o exercício da escrita. Através da

leitura os indivíduos ampliam repertórios, informações, aguçam seus vocabulários para criar seus próprios textos.

Na contemporaneidade, a prática da escrita é constante na vida cotidiana das pessoas. Isso quer dizer que o exercício da escrita transcende os contextos formais e permeia as atividades mais rotineiras. Diariamente, somos instigados a expressar nossas ideias por meio da escrita, seja na elaboração de uma simples lista de compras, na troca de mensagens via *WhatsApp* ou *Instagram*, ou em outros contextos.

Da mesma forma que acontece com a leitura, o trato com a escrita também é influenciado pela concepção de linguagem adotada. Nesse sentido, observamos uma perspectiva que direciona a escrita para o domínio do sistema da língua, em que a linguagem é concebida como uma estrutura fixa e fechada. Sob essa visão, o escritor é encarregado de assimilar esse sistema e suas regras predefinidas para assim poder escrever “bem”. Segundo Koch e Elias (2022), essa concepção de linguagem pressupõe a existência de um sujeito pré-determinado, enquanto o texto é percebido como um mero produto de codificação realizado pelo escritor e decodificado pelo leitor. Dominar o código linguístico ‘seria’ o suficiente para o ‘bem escrever’. Tem-se, portanto, o estudo e análise da língua como “um sistema homogêneo”, que “não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico, desleixando o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos” (Marcuschi, 2008, p.59).

Há quem compreenda a escrita como representação do pensamento, uma concepção mais tradicional, mas ainda hoje adotada por alguns profissionais, em que escrever é expressar as ideias da mente do escritor no papel. De acordo com as autoras Koch e Elias (2022, p.33), nessa concepção de escrita “tributa um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e ações”. A escrita, nessa perspectiva, seria uma espécie de representação mental do escritor, desconsiderando o processo interacional da linguagem. Essa abordagem pressupõe que o escritor é um agente autônomo que manifesta sua vontade e pensamento de forma isolada na escrita.

Os textos produzidos são uma “espécie” de reflexo das intenções e personalidade do autor, sem considerar o contexto e a interação. Neste caso, essa é uma visão individualista da escrita e desconsidera o aspecto social e interativo da linguagem. Marcuschi (2008, p.60) ratifica essa ideia ao enfatizar que “o paradoxo que

surge quando se torna a língua como um fenômeno apenas cognitivo é o de não se conseguir explicar seu caráter social”. Assim, podemos perceber que levar em consideração o caráter social da língua é essencial para a compreensão de seu funcionamento e de seu papel nas atividades humanas.

Por outro lado, surge uma abordagem que enfatiza a escrita como um processo intrinsecamente interativo. Nessa vertente, a escrita seria o resultado de ações/ produções textuais, uma vez que é necessário, para o produtor do texto, a ativação de várias estratégias e conhecimentos para escrever um texto. Nessa concepção de linguagem interacional “tanto aquele que escreve como aquele para quem escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que-dialogicamente – se constrói e são construídos no texto” (Koch e Elias,2022, p.34).

Diante disto, é importante destacar que esta pesquisa aborda o trabalho com a escrita a partir da perspectiva interacional, em que, todos os envolvidos no ato da comunicação (alunos, leitor e contexto) serão levados em consideração no processo de produção de sentidos. Nesse sentido, abordar a escrita sob o viés interacional significa compreendê-la mediante um processo de interação e social, no qual o autor do texto dialoga e leva em consideração fatores fundamentais como a situação de produção, a finalidade comunicativa, o destinatário dos textos etc.

As autoras ressaltam, ainda, natureza interativa da escrita, em que tanto o autor quanto o leitor atuam no processo de produção. Nesta perspectiva, podemos afirmar que produção textual não é um processo unilateral, mas sim uma interação entre diferentes atores sociais, em que cada constrói sentidos e identidades. O escritor, portanto, assume o papel de agente social que não apenas transmite informações, mas também expressa sua visão de mundo, persuade, provoca reflexões, valores e experiências dentro dos textos.

Sob a perspectiva sociointeracionista, Marcuschi (2008) argumenta que a língua não é considerada em sua estrutura sistemática, mas a examina, também, dentro de seus contextos sociais, cognitivos e históricos, enfatizando a ideia de que o significado é construído situacionalmente e que a língua é uma realidade concreta e não algo abstrato e independente. Em outras palavras, a perspectiva teórica delineada por Marcuschi (2008), além de considerar a língua em sua estrutura, ainda, incorpora uma análise mais ampla que reconhece os diversos aspectos que influenciam e moldam a linguagem, ou seja, além de examinar a língua em seu funcionamento

interno, essa abordagem também a situa dentro de seus contextos sociais, cognitivos e históricos.

Podemos, portanto, estudar a língua não como uma entidade isolada e abstrata, mas como uma realidade concreta e multifacetada, enraizada em interações sociais, processos cognitivos e contextos históricos. A língua é, assim, “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” e “um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores-leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância” (Marcuschi, 2008, p.61).

Dessa forma, o texto pode ser considerado um lugar onde interagem e negociam diferentes vozes e pontos de vistas, que ora se encontram e ora se confrontam. É nesse diálogo entre autor e leitor que os sentidos são construídos.

Dentro dessa perspectiva, a escrita é entendida como um exercício que requer a adoção de diferentes estratégias, o que inclui a ativação de conhecimentos prévios, seleção e organização de ideias, consideração das informações implícitas e explícitas, além de processos de revisão e reescrita. Koch e Elias (2022) argumentam que a escrita não é apenas um resultado do uso do código linguístico, mas sim um produto emergente da interação entre os participantes do ato comunicativo.

Sob essa mesma ótica, Antunes (2003, p.44) salienta que “ter o que dizer, é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever”. A autora ressalta, ainda, que apenas o conhecimento linguístico, o qual tem um espaço privilegiado nas aulas de língua portuguesa, não é suficiente para o pleno exercício da escrita em sala de aula.

Nesse caso, além de destacar a importância dos conhecimentos prévios indispensáveis para produção de texto, a autora também aponta para a existência do “outro”, “o tu” que deve ser levado em consideração no momento da escrita. Apesar do sujeito-leitor não estar presente no momento da escrita, este existe e é de extrema importância ‘notá-lo’ dentro atividade interacional escrita. O sujeito-leitor é a medida que se deve tomar para adequar o que se tem a dizer, o quanto dizer e como fazê-lo (Antunes ,2003). Nas palavras de Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém(...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia

em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e o interlocutor (Bakhtin, 1995, p113 *apud* Antunes, 2003, p. 47).

A palavra, nesse sentido, não é apenas uma expressão individual, mas uma ponte que conecta o falante ao ouvinte, criando um "território comum" de sentido em compartilhamento.

Nessa perspectiva, é fundamental ressaltar que a prática da escrita não apenas demanda que os estudantes tenham um repertório ampliado de conhecimentos prévios para este "ter o que escrever", mas também pressupõe a presença ativa do sujeito-leitor.

Em outras palavras, a escrita não ocorre em um vácuo; de uma hora para outra. Pelo contrário, ela depende da interação entre o autor e o leitor, que desempenham papéis importantes dentro da enunciação. Desta forma, não é interessante às aulas de língua portuguesa adotar uma prática de escrita desmembrada da interação e dos sujeitos.

Cada texto escrito desempenha uma função específica, sendo uma ferramenta essencial para facilitar interações sociocomunicativas entre indivíduos em contextos diversos. Assim, 'pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia descreve, explica, comenta, opina, faz literatura... (Antunes, 2003, p 48). Ou seja, o texto está a serviço das atividades comunicativas dos falantes.

Além disso, a escrita não acontece em um vazio, nem de forma imediata, mas sim envolve várias etapas que, segundo Antunes (2003), incluem: planejamento de ideias, escrita inicial do texto, revisão e reescrita do texto. A autora, ainda, afirma que cada etapa cumpre uma função específica e que o resultado do texto vai depender de como foi respeitado cada uma dessas funções. Em cada uma dessas etapas inclui:

Quadro 1: Etapas da escrita

Etapas	Ações
Planejamento	Delimitação do tema; escolha do gênero textual/discursivo; definição dos objetivos da escrita; observar as condições dos leitores e escolha do estilo (mais formal ou menos formal) que

	o texto dever assumir; delimitar a função e a condição comunicativa.
Escrita	Registro escrito do que foi planejado na etapa anterior;
Revisão e reescrita	Análise daquilo que foi escrito para ver se aquilo que foi traçado e planejado foi atendido. Observar se o texto tem: Coerência e clareza de ideias, coesão, normas de sintaxe e de semântica, aspectos notacionais da escrita etc.

Fonte: Quadro adaptado das implicações metodológicas da autora Irandé Antunes (2003).

É importante destacar que, na etapa de revisão, é fundamental identificar e selecionar os desvios mais comuns na escrita inicial dos alunos, pois isso permite intervenções significativas para a melhoria do texto dos estudantes. Ao trabalhar em “cima” dos desvios encontrados nos textos, os alunos poderão refletir sobre o próprio ato da escrita, tornando a produção textual mais significativa. Assim, a revisão não é apenas uma etapa de correção, mas um lugar que possibilita a construção de aprendizados dos conhecimentos e habilidades que os alunos realmente necessitam.

Ainda em relação à escrita, a BNCC (2019, p. 64) afirma:

O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade.

A escrita, logo, abrange múltiplas práticas de produção de textos, que vão desde os textos puramente verbais até aqueles que incorporam elementos visuais, como os multimodais. Isso quer dizer que a escrita não se limita a textos escritos (verbais), mas, também, considera o uso de imagens, gráficos, cores e outros recursos visuais no processo de comunicação contemporânea.

É fato que a BNCC não apenas incorporou os textos multimodais como uma das práticas da linguagem escrita, como, também, reconheceu sua relevância para o ensino de língua em sala de aula, o que reflete na necessidade de adaptar o currículo educacional às demandas contemporâneas. Os textos multimodais, que combinam

diferentes formas de linguagem, como texto, imagem, som e vídeo, oferecem, aos estudantes, oportunidades de congregar diferentes elementos na construção da mensagem, o que requer novas habilidades e uma prática na sala de aula que contemple a multimodalidades dos textos atuais.

Além disso, ao trabalhar com textos multimodais, os alunos desenvolvem habilidades essenciais, como a capacidade de analisar criticamente e sintetizar informações de várias fontes, bem como a habilidade de comunicar efetivamente por meio de diferentes mídias. Portanto, a presença dos textos multimodais na BNCC representa um passo importante para garantir que a educação esteja alinhada com as demandas do mundo contemporâneo e preparar os alunos para se tornarem comunicadores competentes e críticos em um ambiente cada vez mais digital e visualmente orientado.

No decorrer do processo de produção textual, é imperativo a mobilização de diversos saberes. Koch e Elias (2022) destacam alguns conhecimentos essenciais que desempenham um papel crucial durante a produção escrita. Inicialmente, ressaltam a importância do **conhecimento linguístico** (*grifo nosso*). Este abrange a compreensão do sistema da língua, da gramática, da ortografia e do léxico. O domínio desse conhecimento é adquirido ao longo da vida, à medida que o indivíduo interage, utiliza e manipula a própria linguagem. Como afirmam por Koch e Elias (2022, p. 37):

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção escrita é um aspecto importante para produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve.

Vale salientar que o saber linguístico é apenas um dos conhecimentos indispensáveis para a produção textual, mas não o único conhecimento. Nesse tocante, não faz sentido enfatizar exclusivamente esse tipo de conhecimento em sala de aula, pois isso é limitar o repertório dos estudantes, tornando a prática de produção escrita difícil para eles.

O **conhecimento enciclopédico** (*grifo nosso*) é outro saber importante para a construção do texto. Refere-se ao conhecimento de mundo; as experiências pessoais e informações que residem na memória do escritor, que faz parte de sua vivência e cultura. Este tipo de conhecimento, por sua vez, é oriundo

de diversas fontes e vivências, ampliando o repertório do escritor, possibilitando informações para a progressão e fluidez da escrita.

Há, também, o **conhecimento de textos** (*grifo nosso*), que diz respeito à compreensão dos "modelos" de práticas comunicativas presentes na sociedade, manifestados em textos. Portanto, cabe ao produtor do texto ter familiaridade com esses textos (gêneros discursivos/ textuais) que circulam na sociedade, dominando sua estrutura, estilo e conteúdo e observando a sua finalidade e esfera de circulação.

Além dos saberes elencados anteriormente, é necessário, ainda, para a produção escrita, a utilização do **conhecimento interacional** (*grifo nosso*), que diz respeito aos modelos de práticas interacionais existente na sociedade, histórica e culturalmente constituídas. Nas palavras de Koch e Elias (2022, p. 44):

É, portanto, baseado em conhecimentos interacionais, que o produtor configura na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou o propósito pretendido no quadro interacional desenhado.

Ou seja, é no processo interacional que o escritor ajusta sua abordagem textual de acordo com sua intenção comunicativa, considerando tanto o momento de produção quanto o contexto comunicativo em que está inserido.

É consensual que o ensino de língua deve ser mediado através dos gêneros discursivos/textuais e dentro de um processo dinâmico, dialógico e interativo de linguagem, o que ratifica que a linguagem é uma forma de interação social e os textos servem como veículos para explorar, compreender e comunicar significados. Por meio da interação com os textos, os estudantes são desafiados a interpretar, questionar, discutir e criar, enriquecendo o seu pensamento crítico, sua expressividade e ampliando a sua compreensão de mundo e de vida.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como mediador, facilitando e guiando as discussões e atividades que surgem a partir dos textos, proporcionando um ambiente estimulante onde os alunos podem se engajar ativamente na construção do conhecimento. Conforme Marcuschi (2008) destaca, o processo de trabalho com a língua materna tem como ponto de partida o enunciado e suas circunstâncias de produção, visando compreender e produzir textos de maneira eficaz.

A prática da escrita é uma atividade complexa que requer a agrupamento de diversos conhecimentos interligados, que incluem a compreensão da língua e sua estrutura e a habilidade de mobilizar saberes prévios provenientes das vivências e da cultura do escritor. O domínio dos diferentes gêneros discursivos/textuais, suas características composicionais e funções, também, são preponderantes dentro deste processo. O escritor deve estar ciente do contexto interacional em que a escrita ocorre, considerando fatores como: público-alvo, propósito comunicativo e o contexto da produção.

Assim, a escrita não é uma questão de habilidade puramente linguística, mas uma tarefa que exige a articulação de conhecimentos que devem ser 'conjugados' pelo escritor no momento de produzir o seu texto. Cabe, portanto, à escola, imbuída no papel do professor, potencializar esses conhecimentos nos alunos, em sala de aula, a fim de que haja a formação de cidadãos capazes de se expressar de forma escrita, com autonomia e eficácia na sociedade.

Sabendo que toda e qualquer manifestação da língua se dá através dos gêneros discursivos/textuais, no capítulo seguinte, discutiremos algumas abordagens teóricas sobre essa vertente tão importante para a mediação do ensino de língua.

Na seção seguinte, abordaremos mais um tópico importante, trazendo algumas reflexões sobre letramentos e multiletramentos a partir dos estudos de Soares (2009;2005); Kleiman (2005);Dionísio (2008); Rojo (2012; 2013) e a BNCC (2019).

2.2 Reflexões sobre Letramentos e Multiletramentos

De acordo com Soares (2009), o termo "letramento" começou a ser discutido pelos estudiosos da ciência linguística somente por volta dos anos 80. Isso teve início, no Brasil, com os trabalhos de Mary Kato em 1986 e foi mais enfatizado nas pesquisas subsequentes de Leda Verdiani Tfouni em 1988 e Ângela Kleiman em 1995. Esses estudos buscavam uma abordagem renovada para o ensino da leitura e da escrita, levando em conta as práticas sociais associadas à linguagem. Ou seja, eles exploravam uma nova maneira de entender como as pessoas aprendem a ler e escrever, considerando o contexto social e cultural em que essas práticas eram desenvolvidas.

Nesse sentido, letramento é a apropriação das práticas de leitura e da escrita pelos sujeitos sociais. Nas palavras de Soares (2005, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado de uma ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequencial de ter-se apropriado da escrita”.

Para Kleiman (1995 *apud* Moraes, 2009), o letramento é definido como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para alcançar determinados objetivos. A autora ressalta a natureza dinâmica e contextualizada do uso da escrita como um meio de comunicação e como uma ferramenta inserida em práticas sociais para alcançar objetivos específicos em diversos contextos da vida humana.

Nessa perspectiva, o letramento vai muito além da mera habilidade de decifrar letras e palavras, que, na verdade, é o foco da alfabetização. Enquanto a alfabetização se concentra na capacidade de reconhecer e compreender os códigos linguísticos escritos, o letramento é mais abrangente, uma vez que implica não apenas conhecer esses códigos, mas, também, compreender e utilizar a escrita de maneira significativa em diferentes situações sociais e contextos linguísticos.

Kleiman (2005) afirma que apesar da alfabetização e do letramento não serem a mesma coisa, ambos estão associados e não podemos dissociá-los, uma vez que é necessário reconhecer os sinais gráficos da escrita para que alguém seja considerado plenamente letrado. No entanto, a alfabetização, por si só, não é suficiente para inserir o sujeito no domínio efetivo da prática escrita da linguagem. Assim, para Kleiman (2005, p.12): “a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte de um conjunto de práticas sociais de uso da escrita escolar”.

De acordo com Freire (1989), aprender a ler não é uma mera manipulação mecânicas das palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. O indivíduo, nesse caso, que é considerado letrado não se limita apenas a saber ler e escrever. Ele é capaz de aplicar essas habilidades de forma eficaz em diferentes esferas da vida cotidiana, seja no contexto educacional, profissional ou pessoal. Isto é, ser letrado significa compreender como a escrita é usada em diversos contextos sociais, como se expressar por meio dela, interpretar textos e entender as convenções e normas associadas à linguagem escrita em diferentes situações.

A Lei de diretrizes e bases (1996, p.4), em seu art. 4º, coloca como um dos deveres do Estado:

IX– alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos

Ao referenciar “alfabetização plena”, a lei coloca como garantia a apropriação efetiva da leitura, o que ratifica a ideia de que a leitura vai além da simples decodificação de palavras e envolve atividades de compreensão e interpretação textual, contextual e análise crítica. O domínio dessas habilidades está relacionado à efetivação de direitos básicos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito na sociedade.

Assim, o domínio efetivo da leitura é uma garantia legal assegurada aos estudantes, cabendo ao Estado, por intermédio das instâncias escolares, assegurar esse direito na sociedade.

De acordo com Kleiman (2009, p.21):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas(...)
O termo letramento se refere a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita incluindo-as, porém.

Salientamos, desta forma, que o letramento vai além das habilidades de leitura e escrita ensinadas no ambiente escolar. Ele incorpora as transformações sociais e tecnológicas que influenciam a maneira como as pessoas interagem, comunicam-se e utilizam a linguagem escrita em diversos contextos.

Magda Soares (2002), por outro lado, divide o significado de letramento em duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Nas palavras da autora:

O letramento possui uma dimensão individual e outra social. Na dimensão individual, o letramento resume-se a uma simples posse das habilidades de ler e escrever. Note-se, porém, que o indivíduo que possui essas habilidades não é apenas alfabetizado (no sentido de que reconhece o alfabeto e consegue assinar seu próprio nome), mas também letrado (no sentido de que é capaz de ler textos, ainda que num nível básico, e escrever mensagens simples, pelo menos). Já em sua dimensão social, o letramento torna-se um fenômeno cultural e passa a ser caracterizado por “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2002, p. 66).

Isso quer dizer que, na esfera individual, o letramento não apenas se limita a mera apreensão de preceitos básicos de leitura e escrita, ou seja, o indivíduo letrado não apenas reconhece o alfabeto, mas transcende essas competências iniciais, uma vez que são capazes de ler e compreender textos pequenos e escrever textos básicos. Entende-se, dessa forma, que essas habilidades devem ser ensinadas e exploradas através dos diversos gêneros discursivos/textuais que transitam na sociedade.

Por outro lado, a dimensão social do letramento o transforma em um fenômeno cultural, caracterizado como um conjunto de atividades sociais que envolvem o uso da língua escrita. Neste caso, o letramento passa a ser moldado pelas exigências sociais de utilização da língua escrita. Outrossim, o letramento é o resultado da ação da capacidade de ler e escrever em determinada esfera cultural e social.

Essa dimensão social do letramento envolve as práticas de leitura e escrita em processos mais abrangentes, responsáveis por afirmar, negar ou questionar valores e padrões estabelecidos na sociedade, bem como as reações de poder nela inerente. Ou seja, como fenômeno social, o letramento está e faz parte das nossas relações sociais. É nessa dimensão social que, segundo Soares (2002, p.16), a escrita traz “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”.

No contexto educacional, o letramento implica o ensino de estratégias adequadas aos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, o que inclui, dentro deste processo, a crescente presença de textos multimodais na contemporaneidade, os quais incorporam diversas formas de linguagem, como imagens, vídeos, elementos visuais e auditivos. Assim, percebemos que o termo “letramento(s)” vem sofrendo ressignificações em virtude das mudanças sociais, culturais e tecnológicas presentes no mundo moderno, o que exigem novas formas de ensinar, aprender e usar a leitura e a escrita.

Dionísio (2008) afirma que, na contemporaneidade, o conceito de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os tipos de representações existentes na sociedade em decorrência da crescente produção de textos multimodais e multissemióticos. Nas palavras da autora:

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. (Dionísio, 2008, p.120)

Lemke (1998) *apud* Rojo (2012) afirma que hoje o indivíduo facilmente manipula ferramentas discursivas ao conseguir editar áudio, produzir vídeo, combinar textos e imagens paradas ou adicionar música e voz a um texto, fato que, segundo Rojo (2012, p. 21) faz com que o letramento se torne multiletramentos, uma vez que “são necessárias novas ferramentas -além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa)- de áudio, vídeo (...)” São requeridas, nessa perspectiva, novas habilidades de produção e de análise crítica do sujeito.

De acordo com a BNCC (2019, p.6-7):

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Dessa forma, percebemos que a multimodalidade é uma marca preponderante da contemporaneidade, o que exige novas formas de disponibilização e circulação de textos, bem como novas estratégias de ensino em sala de aula. Rojo (2012, p.8) nos alerta para a necessidade de focar, nas aulas de língua portuguesa, nos letramentos múltiplos ou multiletramentos, abrangendo atividades de leitura crítica e análise de textos multicultural e multissemiótico. Para a autora:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático. (Rojo, 2012, p.8).

No contexto do multiletramento, que poderá envolver o uso da tecnologia ou não, torna-se imperativo considerar a realidade cultural dos alunos, pois a multiculturalidade se manifesta dentro dos textos multimodais que os estudantes usam em suas práticas diárias. Segundo Rojo (2012):

Para abranger esses dois “multi” — a **multiculturalidade** característica das sociedades globalizadas e a **multimodalidade** dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**” (Rojo, 2012, p. 13, grifos do autor).

O multiletramento é, pois, a contemplação de duas partes fundamentais: a multiculturalidade social e a multimodalidade dos textos.

No que se refere à multiplicidade de cultura, Canclini (2008) *apud* Rojo (2012) afirma que a multiplicidade de cultura “vive” a nossa volta e são produções culturais em efetiva circulação social, ao passo que a multiplicidade de linguagem, ou seja, a multimodalidade, é bastante evidente nos textos em circulação social, seja em forma impressa ou mídias audiovisuais, digitais ou não. Isso implica reconhecer a complexidade inerente à sociedade contemporânea, que é caracterizada por uma diversidade cultural. Ao abraçar a multiculturalidade social, o multiletramento reconhece a coexistência e interação de diferentes perspectivas, valores e expressões culturais. Fato de extrema relevância para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade, promovendo o diálogo intercultural e a compreensão mútua.

Além disso, o multiletramento também envolve a multimodalidade dos textos. Vivemos em uma era em que a comunicação vai além do simples uso da linguagem escrita, incorporando elementos visuais, sonoros e digitais. Assim, ao considerar a multimodalidade, o multiletramento reconhece a variedade de formas pelas quais as informações são transmitidas e consumidas, seja por meio de vídeos, imagens, gráficos ou outros recursos.

Nessa perspectiva, Dionísio (2008, p.119) enfatiza que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas linguagens, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. O gênero discursivo/ textual HQs, trabalho nessa pesquisa, por exemplo, pode contribuir para a formação desse sujeito-letrado devido à sua natureza multimodal, que combina texto e imagem para transmitir mensagens.

Nas HQs, os estudantes precisam ser capazes de interpretar e atribuir significados tanto aos diálogos quanto às imagens, além de entender como esses elementos se relacionam para construir uma narrativa coerente e coesa. Logo, as representações e as imagens são textos construídos socialmente que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (Dionísio, 2008).

A referida autora afirma que todas as ações verbais e os gêneros discursivos/textuais são multimodais, uma vez que quando nos expressamos verbalmente ou por escrito, empregamos, no mínimo, duas formas de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, entre outras combinações (Dionísio, 2008). Ou seja, a multimodalidade é constitutiva da comunicação humana. Dessa maneira, podemos apontar as HQs como uma importante ferramenta pedagógica na sala de aula. Além de exercitar a criatividade, exercitam, também, a leitura e a escrita multimodal, pois os estudantes precisam combinar diferentes linguagens para produzir sentido. As HQs têm o poder de engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, aumentando sua motivação para aprender e participar ativamente das atividades ofertadas em sala de aula.

A própria BNCC (2019, p.11) destaca a relevância de integrar as múltiplas linguagens no contexto escolar. Nesse sentido, a competência geral número quatro da educação básica propõe que ela deve:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Ao utilizar diferentes linguagens, como verbal, corporal, visual, sonora e digital, os alunos têm a oportunidade de explorar diversas formas de expressão, criatividade e comunicação, o que amplia as suas habilidades comunicativas, enriquece suas experiências de aprendizado, permitindo que expressem suas ideias e sentimentos de diferentes maneiras.

A pedagogia dos multiletramentos foi introduzida pelo "Grupo de Nova Londres" em 1996. De acordo com esses pesquisadores, os multiletramentos abordam a

variedade de canais de comunicação e mídia, assim como a crescente importância da diversidade cultural e linguística.

Nesse contexto, o grupo reconheceu que o termo "letramento" por si só não abrangia as transformações decorrentes do surgimento de novas formas de texto impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela diversidade cultural. Portanto, enfatizou a importância de que a escola incluísse nos currículos pedagógicos os novos tipos de alfabetização demandados pela sociedade contemporânea. Sob esse viés, com a ampla adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), surgem novos conhecimentos que se tornam acessíveis aos indivíduos, oferecendo uma ampla gama de formas de expressão linguística. Com isso, estão disponíveis novos/diferentes horizontes para a aprendizagem da leitura e da escrita que vão além dos textos impressos e das práticas manuais de produção textual. Surgem, então, os multiletramentos caracterizados, segundo Rojo (2012), pela multiculturalidade das sociedades globalizadas e pela multimodalidade textual, como novas formas de compreensão da linguagem.

De acordo com Rojo (2013), os textos atuais passaram por mudanças significativas, o que exige adoção de estratégias e adaptações no ensino de leitura e produção de textos. Isso indica a necessidade de ressignificar ou adaptar as metodologias anteriores por estratégias que abarquem o uso de textos constituídos por múltiplas linguagens. Em primeiro lugar, os textos deixam de seguir o padrão tradicional, em que apenas o código verbal é predominante. Em segundo plano, a leitura e a produção dos gêneros multimodais requerem uma análise mais ampla, pois há a combinação de vários elementos na construção de sentidos. Os alunos precisam aprender a ler não apenas as palavras escritas, mas, também, a interpretar e compreender as imagens, gráficos, cores, sons e como eles elementos se relacionam e dialogam entre si para a construção da informação.

Isso exige o desenvolvimento de habilidades de análise visual, auditiva, de leitura e escrita, bem como a capacidade de fazer conexões entre essas formas de linguagem. Fato que faz com que os alunos se tornem multiletrados, pois os estudantes deverão desenvolver a habilidade de compreender e produzir textos que empregam uma variedade de modalidades e semioses comunicativas.

Segundo Dionísio (2011), "ser letrado" não se limita apenas na capacidade de ler e escrever textos convencionais, mas implica na habilidade de ler, interpretar e produzir elementos provenientes outras fontes de modalidades de linguagem de forma

significativa. Dessa forma, na perspectiva do multiletramento, a leitura e a escrita não se limitam apenas à análise e decodificações de textos escritos, mas envolvem a compreensão e produção de sentidos em uma variedade de contextos culturais e modalidades de linguagem. Os estudantes, nesse caso, precisam desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos com diferentes semioses.

De acordo com Rojo (2013), estamos diante da multimodalidade ou multissemiose presente nos textos atuais, os quais requerem habilidades de multiletramento. Isso se refere a textos constituídos por diversas linguagens ou formas de expressão, demandando competências e práticas para entender e criar cada uma delas (multiletramentos) para atribuir-lhes sentido. Nessa ótica, conceber o multiletramento na atualidade implica em reconhecer que os textos são “multi”, os quais se manifestam em gêneros discursivos multissemiótico, multimidiático e multiculturais.

Eles são considerados multissemióticos e multimidiáticos porque incorporam diversas linguagens (visuais, corporais, sonoras, linguísticas) que são veiculadas por diferentes mídias (impressa, televisiva, digital) para construir significados. Além disso, são multiculturais porque abrangem uma diversidade de convenções de significado nas várias esferas da vida cultural e social.

A leitura, nesse contexto, não se restringe a compreensão do signo escrito, mas, também, envolve a compreensão de imagens, vídeos, gráficos e outros elementos visuais e sonoros. Os leitores precisam ser capazes de navegar por uma variedade de mídias e modos de expressão para atribuir sentidos aos textos contemporâneos.

Da mesma forma, a escrita no paradigma do multiletramento vai além da simples redação de textos em papel. Envolve a produção de conteúdo multimodal, que pode incluir a combinação de texto, imagem, áudio e vídeo. Isso significa que os discentes precisam ser proficientes em uma variedade de ferramentas e plataformas digitais para criar e compartilhar suas mensagens de maneira eficaz. Ao produzir um HQ, por exemplo, os alunos precisam desenvolver habilidades multimodais ao combinar texto e imagem para criar narrativas de forma significativa e envolvente. Assim, ao contar suas histórias através do gênero textual/discursivo HQs, os estudantes deverão considerar não apenas o diálogo e a narrativa visual, mas também o *layout* da página, o uso de cores e sombras, e até mesmo o tempo entre os quadros. Assim, por meio da leitura e da escrita das HQs os estudantes terão a oportunidade

de perceber esses elementos multimodais, comunicando ideias de forma criativa, visual e envolvente.

O trato com o multiletramento está em consonância com a BNCC (2019) ao elencar como uma das competências específicas do ensino fundamental:

Utilizar diferentes linguagens-verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital-, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BNCC, 2019, p.65)

Nesse sentido, é notável o avanço desse documento oficial ao orientar o trabalho com a multimodalidade no ambiente escolar. Conforme a sociedade evolui e novas formas de expressão emergem, os currículos e diretrizes pedagógicas precisam se ajustar para refletir essa nova realidade. Logo, é fundamental que a escola assuma o compromisso de proporcionar aos estudantes o contato não apenas com os gêneros discursivos/textuais tradicionais, mas, também, com aqueles que estão em uso dentro e fora da escola, incluindo os multimodais. Partindo disso, o intuito desta proposta de intervenção é explorar esse gênero, na sala de aula, levando os estudantes a ampliar suas habilidades de leitura e escrita, fazendo o uso, para isso, de diferentes linguagens.

Além disso, a BNCC destaca a relevância de promover a alfabetização midiática e digital, capacitando os estudantes a compreender, analisar e produzir textos em diferentes formatos e mídias. Isso inclui não apenas a leitura e escrita de textos escritos, mas, ainda, a interpretação e produção de imagens, vídeos, áudios e conteúdos digitais. O objetivo é preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais multimodal, na qual a comunicação ocorre por meio de uma variedade de canais e plataformas e de diferentes formatos. Isso não apenas os capacita a serem consumidores críticos de informações, mas, também, os prepara para se expressarem de forma eficaz e criativa em diferentes contextos. Portanto, o avanço dos documentos oficiais na direção da multimodalidade no ambiente escolar reflete o reconhecimento da necessidade de uma educação mais adaptada às demandas contemporâneas.

Entendemos que o multiletramento surge como uma abordagem essencial para a educação e a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais diversificada e interativa. Ao integrar a multiculturalidade

social e a multimodalidade dos textos, promove-se uma visão mais completa e contextualizada das práticas comunicativas e culturais, preparando as pessoas para uma participação plena e crítica na sociedade contemporânea.

Desta forma, ressaltamos a significativa influência das pesquisas sobre novos e multiletramentos para o ensino da língua materna nas escolas, em virtude da expansão das novas formas de textos, o que implica na inclusão de novos gêneros e práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula.

Sabendo que as ações humanas se manifestam através dos gêneros discursivos/textuais, dada a importância desse elemento no processo de comunicação humana, abordaremos no capítulo seguinte alguns pressupostos teóricos a seu respeito.

3.GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL

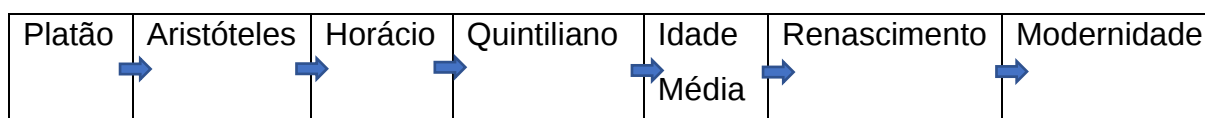
Neste capítulo, abordaremos algumas concepções teóricas sobre os gêneros discursivos/textuais à luz de grandes estudiosos da linguagem, como Bakhtin (2003); Marcuschi (2008); Faraco (2009) e Fiorin (2011). Traremos, também, o enfoque dado pela BNCC e pelos PCNs aos gêneros discursivos/textuais. Posteriormente, discutiremos alguns aspectos importantes sobre o gênero “HQs”, especificamente, amparado nos estudos de Vergueiro (2014); Dias (2020); Aparício (2016); Cirne (2000) e Mendonça (2010).

3.1 Contextualização do gênero discursivo/textual

Apesar de amplamente discutido na atualidade, os gêneros discursivos/textuais começaram a ser observados e estudados na antiguidade ocidental a partir dos estudos de Platão. Naquela época, a noção de gênero esteve vinculada à literatura, constituindo os gêneros literários. Sumariamente, os estudos sobre os gêneros discursivos/ textuais foi iniciado por Platão, ampliada por Aristóteles, disseminada por Horácio e Quintiliano e perdurou até os primórdios do século XX (Marcuschi, 2008).

Nessa perspectiva, no que concerne ao início dos estudos sobre os gêneros discursivos/textuais, tem-se o seguinte percurso histórico:

Quadro 2: Percurso histórico dos gêneros discursivos/textuais



Fonte: Marcuschi (2008, p.147)

Somente a partir do século XX, com as pesquisas pioneiras do linguista Mikhail Bakhtin, é que os gêneros se desvincularam do campo literário, uma vez que se percebeu que os gêneros discursivos/textuais estavam relacionados aos usos da linguagem de diferentes tipos e contextos. Assim, como bem afirma Swales *apud* Marcuschi (2008, p.147) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Os gêneros discursivos/ textuais revelam a língua em uso e em funcionamento. Bakhtin (2003) afirma que todos os campos da atividade humana se manifestam através da linguagem; para ele “o emprego da língua efetua-se em forma de **enunciados** ³(*Grifo nosso*), orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (Bakhtin, 2003, p.261). Ou seja, é através da linguagem que o indivíduo ‘age no mundo’ e põe em prática sua vivência, mentalidade, experiências e cultura de forma particular e contextualizada.

Bakhtin (2003) define gênero do discurso como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcado sócio-historicamente, constituído por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos são determinados em função do campo de comunicação e constitutivos de todo enunciado. O autor afirma ainda que os gêneros do discurso são infinitos em virtude da vasta diversidade de atividade humana. Isso quer dizer que, estando a serviço das atividades comunicacionais do indivíduo, os gêneros do discurso refletem essas atividades interacionais e contextuais que os falantes estão envolvidos, o que implica na criação contínua de novos discursos⁴, contribuindo para a infinitude dos gêneros discursivos.

Bakhtin discute, assim, o conceito de enunciado em oposição ao conceito de sentença⁵. Com isso, ele trava uma crítica ao ensino tradicional dos estudos linguísticos caracterizado pela preferência aos estudos sistemático da linguagem verbal e que desprivilegia ou ‘simplifica’ a realidade linguística no processo de produção verbal. O autor, propõe, dessa forma, uma análise ampla, funcional e contextualizada da linguagem, que leve em conta não só os elementos internos da língua, mas os usos reais da linguagem dentro da comunidade linguística, reconhecendo a importância dos enunciados como uma construção “socio verbal” que produz sentidos dentro de determinado ambiente sócio-histórico de comunicação.

Nessa conjuntura, os gêneros discursivos/textuais, como tipos de enunciados, devem ser objeto de análise dentro da escola, não faz sentido, como se observa em

³ Enunciado (2003, p. 271), segundo Bakhtin, é a unidade mínima e real de comunicação discursiva, que produz significação dentro do processo dialógico e que permite compreender a natureza funcional da língua. Trata-se, portanto, de um evento único e irrepetível, podendo apenas ser citado, já que cada enunciado constitui um novo conhecimento.

⁴ Segundo Bakhtin (2003 p.123), discurso é a língua posta em prática, ou seja, é a língua “concreta” e “viva” usada em determinadas relações sociais, históricas e culturais.

⁵ Sentença, segundo Faraco (2009, p.125,) refere-se ao estudo da unidade da língua baseado no sistema gramatical abstrato.

algumas práticas, insistir em um ensino calcado apenas na análise isolada da frase ou abordar o texto como fim de análises de regras gramaticais.

O gênero discursivo/textual HQs constitui, por exemplo, uma forma de produção de sentido, em que cada quadro pode ser considerado um enunciado único, que transfere sentidos não só através do signo escrito, mas, também, das imagens, cores e outros recursos gráficos. Carlos Alberto Faraco (2009), coadunando com a importância das formas dos enunciados, afirma que:

Parece-nos que um estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso é de fundamental importância para superar aquelas noções simplistas sobre a vida do dizer, sobre o assim chamado fluxo da fala, sobre a comunicação, e assim por diante-ideias que são ainda correntes nos nossos estudos linguísticos. Além disso, um estudo do enunciado como a unidade real da comunicação verbal tornará também possível compreender mais adequadamente a natureza das unidades da língua (como um sistema): as palavras e as sentenças) (Faraco, 2009, p.125)

Conforme o autor acima, os gêneros são caracterizados, principalmente, em seu aspecto de produção, que é dinâmico e não estático e que têm profunda relação com o exercício social e ele vai se reformulando ou se adaptando para servir à prática sócio discursiva. Assim, todas as esferas da atividade humana estão em relação com a utilização da linguagem (Bakhtin, 2003). Temos, portanto, um elo entre prática social, uso, comunicação e produção discursiva.

De forma similar, Pereira (2008, p.4) afirma que “compreendemos a linguagem por meio de sua dimensão social ⁶e dialógica⁷. É a partir da relação bidirecional entre linguagem e sociedade que se materializam as diversas situações sociais de interação⁸”. É impossível, portanto, desmembrar o exercício linguístico da práxis social.

Como já mencionado, o **estilo** (*grifo nosso*) é um dos elementos constitutivos do gênero do discurso. Este elemento não apenas se refere ao estilo individual do

⁶ Sociointeracionismo, conceito inspirado nas ideias de Lev Vygotsky, defende que o conhecimento é construído socialmente e o indivíduo adquire esse conhecimento a partir do contato social. Neste sentido, a linguagem e a sociedade se relacionam mutuamente e exerce influência na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito.

⁷ Dialogismo, conceito fundamentado nas ideias de Mikhail Bakhtin, enxerga a língua como um fruto de uma interação constante entre diferentes vozes sociais. O sujeito, portanto, aprende ao interagir linguisticamente a partir da interação com os diferentes discursos do outro.

⁸ Interacionismo, conceito baseado na teoria de Piaget, que defende que a aprendizagem ocorre a partir da interação mútua entre o sujeito e o meio social. A aprendizagem, nesse caso, é um processo que resultante da ação ativa do sujeito com o mundo.

sujeito, com suas marcas individuais projetadas no enunciado, mas refere-se às características linguísticas ou funcionais que permeiam determinados contextos de comunicação de esferas de atividades humanas. O estilo representa, portanto, a expressão dos “estilos de gênero” que emergem de diferentes campos de atividades humanas. Ratificando essa ideia, Bakhtin (2003, p. 266) discorre que:

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos.

Dessa forma, é a situação de comunicação discursiva que determina o estilo do gênero do discurso. A maneira como nos expressamos está ligada ao contexto e à intenção do falante dentro de determinada situação de comunicação. Um texto científico, por exemplo, exige um estilo de linguagem diferente daquele texto utilizado em uma conversa cotidiana, como os *chats* das redes sociais.

Outra característica do estilo é o fato dele ser indissociável da unidade temática e da unidade composicional do gênero discursivo/textual. Por exemplo, ao escrevermos um artigo de opinião sobre *bullying*, o estilo será influenciado pela natureza do tema e da situação, uma vez que podemos optar por um estilo mais formal e técnico para discutir questões científicas, ou por um estilo mais informal e pessoal, se a intenção for impactar as pessoas sobre as consequências do *bullying* na vida dos cidadãos. Nessa perspectiva, como bem afirma Bakhtin (2003, p. 268) “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”. Assim, estando a serviço das atividades humanas, os gêneros discursivos/textuais surgem da necessidade comunicativa e é moldado pela situação, que influenciará o seu estilo, conteúdo e forma.

Marcuschi (2008, p.150) diz que “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas a sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. A função do gênero textual é, segundo o autor, o meio essencial que o delimita e o determina. Portanto, na distinção de um

gênero e outro, deve-se analisar a funcionalidade do gênero discursivo dentro da esfera comunicacional.

Além do estilo, temos o conteúdo temático e a estrutura composicional como elementos constitutivos dos gêneros discursivos/textuais, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3: Elemento do gênero discursivo/textual

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências³ que compõem o texto etc.

Fonte: (PCN, 1998, p. 21

O conteúdo temático desempenha um importante papel para se eleger aquilo que é cabível ou não dizer dentro do gênero. Segundo Fiorin (2011, p. 37), “o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”.

Para Bakhtin, o conteúdo temático é denominado “exauribilidade do objeto e do sentido”. O autor defende que a “exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado é profundamente diverso nos diferentes campos de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p.181). Isso significa dizer que determinado tema pode ser mais explorado em determinadas situações do que em outras.

A exauribilidade semântico-objetual pode ser plena em determinados campos comunicativos (como alguns campos da vida e alguns campos oficiais- militares) e limitado em outros (campo científico). Por exemplo, um tema como o “*bullying*” pode ser amplamente discutido em um HQs, pois o campo de comunicação possibilita ao sujeito liberdade de discussão e criação. Em outros campos, como o normativo (leis, decretos), o trato com esse tema se torna mais restrito, em virtude de sua natureza normativa, só é possível “ocupar apenas uma posição responsiva” (Bakhtin, 2003, p.261). Segundo Menegassi (2010, p.82):

O primeiro deles [exauribilidade do objeto do sentido] é o responsável pelo esgotamento total ou parcial do dizer e que possibilita uma posição responsiva do sujeito em relação ao enunciado. A exauribilidade temática, então, consiste no “elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social.

Dessa forma, todo enunciado comporta um tema, que é desenvolvido a partir da interação e do contexto de comunicação humana. Esse tema não é apenas um conjunto de ideias isoladas, mas, sim, formas enunciativas exaustivamente influenciadas pelo contexto sócio-histórico dos sujeitos da comunicação, que, juntos, negociam, produzem e compartilham sentidos de forma mútua.

A construção composicional do gênero, por sua vez, é a organização do enunciado, ou seja, a sua estrutura. No gênero textual discursivo/textual ‘HQs’, por exemplo, a composição é atribuída ao uso dos quadros, balões e imagens e o tema constitui a informação escrita e subentendida na linguagem verbal e não-verbal.

Bakhtin (2003, p.262) nos diz que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem **formas** relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Assim, os gêneros possuem uma forma típica, incluindo aqueles mais formais, como um artigo de uma lei, até os mais descontraídos e livre, como o bate-papo nas redes sociais. Nesse último caso, apesar da espontaneidade da comunicação, os falantes “moldam” seus discursos em determinadas formas de gênero, seja eles padronizados, flexíveis ou estereotipado atender às suas necessidades comunicativas. Em suma, a forma sempre estará presente como elemento pertencente do gênero discursivo.

A BNCC (2019) adota a centralidade dos gêneros discursivos/textuais para a mediação do ensino de língua portuguesa, incluindo, dessa forma, os gêneros contemporâneos emergentes na sociedade em virtude da expansão das tecnologias digitais. Assim, como bem afirma o documento norteador:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2019, p. 67)

O texto, materializado em algum gênero discursivo/textual, é, pois, sem dúvida instrumento que deve mediar as aulas de língua portuguesa para produzir significações em exercícios de leitura, escrita e outras semioses.

Para Marcuschi (2008), o estudo do gênero discursivo/textual envolve uma análise do texto e o discurso, da especulação da língua e da conjuntura social e ainda reflete questões de ordem sociocultural do uso da língua. Portanto, a análise do texto não deve se restringir a uma análise superficial ou apenas de cunho linguístico-gramatical, mais deve-se estender a uma análise mais ampla, observando influências de ordem contextual, situacional, cultural e social que circunda o gênero. O trato com o gênero é, pois, “o trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (Marcuschi, 2008, p.149).

O gênero discursivo/textual mostra, de fato, o *funcionamento da sociedade*. Nessa perspectiva, estudar os gêneros não se resume ao mero ato de conhecê-lo, mas, também, o seu estudo fornece conhecimentos sobre normas, valores, cultura, poder, identidades, estruturas sociais constituintes da sociedade.

Além disso, enfatizamos a importância dos gêneros discursivos/textuais como meio indispensável para o processamento da comunicação. Sobre isso, Marcuschi (2008) nos diz que:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (Marcuschi, 2008, p.154).

Então, ressaltamos a importância dos gêneros discursivo/textual como elemento fundamental para a comunicação e interação humana. É imprescindível reconhecer não apenas a sua funcionalidade prática na comunicação, mas o seu impacto no compartilhamento de sentidos e significados, de identidades, valores e relações interacionais. E dentro da sala de aula, os gêneros devem, certamente, ocupar um espaço privilegiado de análises e explorações de diferentes atividades, orais, escrita, leitura, análise linguística (gramatical), para que, assim, de fato, o ensino e aprendizagem da língua seja mais efetivo e significativo para os estudantes.

Na seção a seguir, discorreremos algumas propriedades importantes sobre o gênero discursivo/textual HQ à luz de Vergueiro (2014); Dias (2024); Cirne (2000); Ramos (2007), a BNCC (2019) e Mendonça (2010).

3.2 O gênero discursivo/textual Histórias em Quadrinhos

A forma de se comunicar através de imagens e símbolos esteve presente ao longo da história como uma forma de atender a necessidade comunicativa do indivíduo no decorrer da história. O homem primitivo, por exemplo, utilizava as paredes das cavernas para comunicar, através de imagens gráficas, acontecimentos de seu cotidiano, como episódios de suas caçadas, ritos religiosos, indicação de seu paradeiro etc. Nessa perspectiva, Vergueiro (2014, posição 64) discorre que:

Assim, quando o homem das cavernas gravava duas imagens, uma dele mesmo, sozinho, e outra incluindo um animal abatido, poderia estar, na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens. Bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos.

Em suma, percebemos que a prática de contar história por meio de imagens é antiga e que foi evoluindo até atingir a estrutura narrativa que observamos hoje nas histórias em quadrinhos. Vergueiro (2014) afirma que, ainda, hoje as crianças começam a comunicar suas impressões desde cedo por meio de desenhos, seja representando seus pais, seus irmãos ou uma brincadeira. Muitas vezes, esses desenhos são rabiscos, que nem sempre sugerem a pessoa ou objeto retratado, mas que cumpre sua função: comunicar uma mensagem através da representação gráfica.

Ao passo que as comunidades nômades surgiram, a escrita simbólica tornou-se essencial para a comunicação dos indivíduos. Dessa forma, a elaboração dos primeiros alfabetos manteve relação com a imagem que se queria representar, caracterizando, assim, a escrita ideográfica. Foi daí, por exemplo, que surgiram os hieróglifos e a escrita japonesa.

O surgimento do alfabeto fonético fez com que a imagem adquirisse uma menor importância no processo de comunicação, uma vez que “deixou de existir uma ligação direta entre a maneira de como se representa graficamente um objeto ou animal e a

sua forma física real” (Vergueiro, 2014, posição 75). Dessa forma, com o alfabeto fonético, a comunicação passou a ser feita através de símbolos abstratos, que não guardavam uma relação direta entre os símbolos e o que eles representavam.

Ainda conforme o autor supracitado, o desenvolvimento da indústria tipográfica bem como a fundação de cadeias jornalísticas, caracterizadas pela forte influência da tradição iconográfica, favoreceram o aparecimento das HQs como elemento de comunicação de massa.

Ainda que histórias ou narrativas gráficas contendo os principais elementos da linguagem dos quadrinhos possam ser encontradas, paralelamente, em várias regiões do mundo, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu (Vergueiro, 2014, posição 89).

Nessa vertente, difundido inicialmente nos jornais norte-americanos e tendo como público-alvo as populações migrantes, as HQs tinham um tom predominantemente cômico, com personagens satíricos e caricaturais. Tempos depois, passaram a ser publicados diariamente nos jornais de forma simplificada “tiras”, cuja temática passou a ser diversificada, incluindo assuntos familiares, animais antropomorfizados e temas femininos.

No final da década de 1920, surgiram as histórias de aventuras, com tendência naturalista, em que os desenhos buscavam representar de forma mais fiel as pessoas e objetos, impactando o público leitor.

No Brasil, as HQs ficaram conhecidas através da disseminação do veículo de comunicação denominado “*Comic books*” (os gibis). Marcado pela presença de super-heróis, esse gênero discursivo/textual logo se popularizou entre os consumidores jovens brasileiros.

No momento pós-segunda guerra mundial, alguns produtores de HQs destinavam suas temáticas a histórias de horror e suspense, com representações extremamente realistas. Esse cenário fez com que o psiquiatra alemão Fredric Werthan tecesse uma série de publicações colocando em dúvida o perfil educador das HQs. Baseado nas análises que fazia sobre jovens problemáticos, o psiquiatra passou a divulgar artigos, revistas e ministrar palestras em escolas salientando os

aspectos negativos que esse gênero trazia para as crianças e jovens. Começava, então, um período contraditório em relação aos aspectos positivos sobre o uso das histórias em quadrinhos na sala de aula com fins educativo.

No Brasil, por exemplo, passou a ser utilizado uma espécie de “selo” como uma “forma” de garantir à sociedade o padrão de qualidade das HQs. Consequentemente, houve o desaparecimento de grandes editoras bem como a redução das temáticas abordadas. Diante desse cenário, Vergueiro aponta que:

De fato, de uma maneira geral, as revistas de histórias em quadrinhos posteriores ao *Comics Code* caminharam decididamente para a mediocridade, passando a veicular, em sua grande maioria, histórias pírias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuíam para o aprimoramento intelectual de seus leitores (Vergueiro, 2014, posição 141).

O poder criativo nas HQs, nesse momento, então, estava limitado e pouco lhe atribuíam valor estético e pedagógico. A leitura desses textos, apesar da popularidade que vinha adquirindo junto ao público leitor, passou a ser estigmatizada pelo público “pensante” da época.

Somente na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento das ciências da comunicação, dos jornais e das tecnologias, é que as HQs passaram a adquirir novamente uma posição destaque entre os intelectuais, os quais passaram a aceitá-las como uma “forma de manifestação artística com características próprias” (Vergueiro, 2014, posição 202).

Nesse caso, as barreiras que eram impostas aos HQs foram sendo rompidas progressivamente. Os pais e educadores começaram a perceber que as anulações que eram destinadas a esses textos eram infundadas, frutos de entendimentos preconceituosos e de poucos conhecimentos sobre a propriedade do gênero. “Tratava-se, portanto, de um preconceito mesquinho, para dizer o mínimo, a partir, na maioria das vezes, da mais simples e elementar desinformação” (Cirne, 2000, p.17).

Nas palavras de Vergueiro (2014, posição 206):

A partir daí, ficou mais fácil para as histórias em quadrinhos, tal como aconteceu com a literatura policial e a ficção científica, serem encaradas em sua especificidade narrativa, analisadas sob uma ótica própria e mais positiva. Isto também, é claro,

favoreceu a aproximação das histórias em quadrinhos das práticas pedagógicas.

Em contrapartida, também, passou a vigorar o entendimento de que as histórias em quadrinhos poderiam ser utilizadas para a mediação de conhecimentos específicos, desempenhando, assim, uma função utilitária e não apenas de entretenimento. Para efeitos dessa pesquisa, optamos por trabalhar, além da função de entretenimento, a função utilitária das HQs, visto que, ao abordar a temática “*bullying*”, pretendemos desenvolver nos sujeitos participantes da pesquisa uma cultura de paz e de respeito mútuo na escola.

É importante apontar também que, no Brasil, passaram a vigorar os títulos da série intitulada “os clássicos em quadrinhos” que buscam aproximar grandes obras literárias da literatura mundial à linguagem das HQs. Obras de William Shakespeare, Machado de Assis, José de Alencar e Edgar Allan Poe fazem parte dessa conjuntura, adquirindo, desta forma, um caráter pedagógico.

Progressivamente, passou-se à inclusão das HQs na escola de forma efetiva. Os livros didáticos, por exemplo, começaram por introduzi-las em seu corpo para ilustrar assuntos específicos que antes eram explicados apenas pela linguagem verbal. A partir daí, ao verificar a positividade das HQs no âmbito pedagógico, os autores desses livros passaram a ampliar o uso desses textos o que favoreceu sua inclusão no âmbito escolar.

Atualmente, é vasta a publicação de livros didáticos e paradidáticos que fazem uso das histórias em quadrinhos em diversas áreas de conhecimento. Além disso, esse gênero discursivo/textual aparece, hoje, “vinculado aos jornais, mídias *on-line*, informativos escritos a diversas empresas e a gibis e revistas destinados a diferentes leitores” (Dias, 2020, posição 408).

Aparício, mostrando relevância desse gênero discursivo/textual na educação, afirma que:

Prova disso é o reconhecimento oficializado as 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 (Aparício, 2016, p. 38)

Dessa maneira, nas últimas décadas, as HQs se intensificaram na sala de aula, sendo utilizada pelos professores como instrumento pedagógico a fim de tornar suas aulas mais agradáveis e para a discussão de temas importantes na sala de aula.

A própria BNCC de língua portuguesa (2019) ratifica e reconhece a importância das HQs em sala de aula ao defender que a progressão das aprendizagens e as habilidades devem levar em conta:

A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, **HQs**, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (Brasil, 2018, p.500)

Como podemos perceber, é inegável a importância das HQs como veículo de produção de sentidos e de cultura de massa e que deve, portanto, ter lugar privilegiado dentro das aulas de língua portuguesa.

Além disso, a própria Matriz de referência do SAEB coloca como descritor de número 5: “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). Nesse caso, segundo a matriz de referência, espera-se que o aluno, ao final do ensino fundamental, adquira habilidades necessárias para ler e interpretar diferentes gêneros multissemióticos.

A multimodalidade nas HQs está presente nos formatos das letras utilizadas, nas cores, na disposição dos quadrinhos, nas imagens, nos balões que, combinados, despertam a atenção do leitor. Todos esses elementos associados e em interação para possibilitar a construção de sentidos do texto.

Dionísio (2005, p. 22) nos diz que:

ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e

entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Dessa forma, no texto, combinam-se diferentes formas de linguagem que, juntos, entram em diálogo no processo de construção de sentido entre o sujeito-leitor e o texto. Essas diversas formas de linguagem podem aparecer por meio de gestos, palavras, entonações, animações, cores, imagens, dentre outros.

Como já mencionado, a HQ é um gênero discursivo/textual ‘rico’ de elementos multimodais. Ao combinar texto escrito, cores e imagens, esse gênero pode ampliar a compreensão de conceitos e temas que, isoladamente, os estudantes teriam dificuldades para entender, podendo, assim, propiciar o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais significativa e efetiva.

Além disso, por envolver múltiplas linguagens, é possível multiletrar os estudantes a partir da exploração de diferentes semioses, de forma a promover o entendimento mútuo das temáticas importantes que permeiam a sociedade. Nesse caso, como bem afirma Quella-Guyot (1994, p.34): “há, na história em quadrinhos, um uso muito vigoroso do letreiro gráfico, uma “iconização” do texto que faz a palavra, a um só tempo, ser lida e vista; e um e outro têm a seu cargo transmitir um sentido”.

Os elementos visuais são, desse modo, uma marca preponderante dos textos da contemporaneidade. Os jovens estudantes passam boa parte de seu tempo assistindo a TVs, usando o celular, explorando aplicativos digitais. São, portanto, meios de comunicação em que são atraídos pelo visual. Nesse contexto, na sala de aula, não podemos mais restringir as atividades de leitura e escrita de textos monomodais, pois percebemos uma diversidade de práticas de linguagem sendo utilizada, o que requer diversas práticas de letramentos, como é o caso do gênero em questão.

Por esse viés, entendemos que as HQs auxiliam no desenvolvimento da leitura, na ampliação do vocabulário, aguçando a criatividade e ampliando repertórios. Além disso, por abranger uma ampla variedade de temas, permitem ao professor adaptar suas aulas a qualquer nível ou etapa de ensino. Nesse caso, quebra-se alguns discursos que fazem parte do senso comum de que ‘as HQs são usadas para alfabetizar ou destinados ao público infantil’.

Cirne (2000) apresenta a seguinte definição de HQs: “quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas” (Cirne, 2000, p. 23-24).

Nesse sentido, para compreender uma HQs, por exemplo, é necessária a mobilização de saberes que incluem uma compreensão e análise da linguagem verbal, não verbal e do contexto de comunicação.

Sendo os gêneros discursivos/textuais tipos relativamente estáveis de enunciados, produto da atividade interacional, podemos afirmar que este não é fixo, mas maleável e moldado pela situação de uso. Partindo dessa perspectiva, surge espaço para o que se discute hoje sobre Hipergênero⁹. Autores como Maingueneau (2002), por exemplo, discute a questão da maleabilidade do gênero, frisando que os gêneros não estão definidos pela organização textual, mas que há outros elementos importantes a si observar como: finalidade, lugar e momento da comunicação, o suporte e os participantes da comunicação. Isso abre espaço para novas discussões sobre como enquadrar ou rotular os gêneros, fato que também ocorre com as HQs.

Em uma pesquisa realizada por RAMOS (2007), levando em consideração as diferentes produções de HQs, houve os seguintes resultados sobre a rotulação desse texto:

- (01) Vários gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; é o caso da charge, do cartum, dos diferentes gêneros autônomos das histórias em quadrinhos (entendidas aqui como um gênero integrante de um rótulo maior homônimo) e das tiras (entre elas tiras cômicas);
- (02) Predomina a sequência textual narrativa, que tem diálogo em seus elementos constituintes;
- (03) Há personagens fixos ou não, alguns trabalhos se baseiam em personalidades reais, como os políticos;
- (04) A narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos e varia conforme o formato do gênero, padronizado pela indústria cultural;
- (05) Em muitos casos, o rótulo, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações genéricas ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- (06) A tendência é o uso das imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor histórias. (RAMOS, 2007, *apud* RAMOS 2009, p.361).

Podemos detectar, então, que predominam dois elementos em comum nessas produções: a sequência narrativa e a representação da linguagem gráfica (imagética). RAMOS (2009) conclui sua pesquisa salientando que “Quadrinhos ou histórias em

⁹ Segundo Maingueneau (2002), hipergênero é um grande rótulo que abriga características comuns de diferentes gêneros autônomos.

quadrinhos seria um grande rótulo, que agregaria diferentes gêneros comuns” (RAMOS, 2009, p.362).

Nessa posição, as HQs são hipergêneros, o qual agrupa outros gêneros com características comuns. São gêneros rotulados de diferentes maneiras, que utilizam a linguagem dos quadrinhos para produzir uma sequência narrativa em um determinado contexto comunicativo. Pertencem, portanto, ao hipergênero HQs: a charge, o cartum e as tiras.

Segundo Mendonça (2010), a charge, na maioria das vezes, é composta por um único quadro, e ilustra, graficamente, um fato de forma a estabelecer críticas a determinados acontecimentos. Conforme podemos observar abaixo:



Fonte: <https://destaqueregional.jor.br/noticia/5782/charge-de-quarta-feira-15-1-2025>

A charge, acima, faz referência a um acontecimento atual: a proibição do uso do celular na escola. Podemos perceber que esse texto se funda em um viés crítico: O uso excessivo de telas (celular). Além disso, podemos observar a presença da ironia (o fato do estudante estar na escola e ainda não saber o que é um livro). Certamente, se o falante não estiver envolvido no mesmo contexto de produção dessa charge, a compreensão desse texto, por parte do falante, ficará um pouco comprometida. Isso porque a charge está vinculada ao seu contexto de produção sócio-histórico e possui um caráter efêmero.

De maneira semelhante, o cartum é uma forma de manifestar ideias, críticas e opiniões a diversos seguimentos da sociedade, como política, religião, esporte etc.,

através de uma ou mais imagens, dentro de quadrinhos ou não (Mendonça. 2010). A charge é temporal, uma vez que representa um fato ocorrido, ao passo que o cartum é atemporal, pois estabelece críticas a comportamentos universais dentro da sociedade. Nas palavras de Mendonça (2010, p.212): “A charge “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal”. Vejamos um exemplo de cartum abaixo:



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/07/cartum.jpg>

O cartum acima manifesta uma ideia (opinião) de forma a ressaltar uma crítica a um comportamento humano: o preconceito. Percebemos que se trata de um comportamento humano universal e, por sua vez, atemporal, pois podemos atribuir esse comportamento a determinadas condutas humanas independentemente do tempo e do espaço em que o falante se situa. Assim, um leitor, jovem ou adulto, pertencente a diferentes lugares do país ou fora dele, ao se deparar com esse cartum, conseguirá compreender a mensagem enunciada. Isso porque o cartum aborda tipos de comportamentos universais que não se esgotam com o tempo.

As tiras, por outro lado, são narrativas curtas, compostas por até 4 quadrinhos, abordando temáticas diversas, que vão desde a conteúdos infantis até a críticas a diversos segmentos da sociedade, como economia, política, consumo etc. Vejamos a seguir:



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original>

A tira cima, composta por 3 quadros, expõe uma situação envolvendo a temática *bullying*. Esse gênero permite a discussão de diferentes temas, de forma leve, engraçada e perspicaz. Por isso, é de fácil leitura e acaba atraindo a atenção de diversos leitores.

Podemos, então, como bem afirma Mendonça (2010, p.212) “situar as HQs numa verdadeira “constelação” de gêneros não verbais ou icônico-verbais assemelhados”, o que fornece ao professor um leque de possibilidades para inserir e trabalhar com esse gênero discursivo-textual na escola.

A seguir abordaremos, com mais especificidade, as características composicionais do gênero discursivo/textual HQs.

3.3 Estrutura composicional, estilo e conteúdo temático das Histórias em Quadrinhos

Ao desenvolver um trabalho pedagógico com HQs é preciso levar em consideração os seus elementos composicionais (estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo), pois, como bem afirma Bakhtin (2003, p.262): “Esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação”. Portanto, a forma como é dito (estrutura composicional), o que é dito (conteúdo temático) e como é dito (estilo) constitui todo ato de comunicação e, por sua vez, é moldado pelo contexto comunicativo.

O trabalho com o gênero, em sala de aula, por exemplo, deve envolver a exploração de todos os seus elementos, sem priorizar apenas um em detrimento dos outros, pois estes, de forma interdependentes, compõem o processo enunciativo

Em primeiro lugar, vale destacar que os elementos estruturais desse gênero são essenciais para a construção de seu propósito comunicativo. Neste caso, pertencem à composição das HQs: *a linguagem visual, o quadrinho, planos e ângulos, a disposição dos personagens, a linguagem verbal, o balão, a legenda, o texto, as onomatopeias e o tempo.*

A linguagem visual é um dos elementos básicos das HQs, pois ela representa uma cena, distribuída de forma sequenciada que contribui para a construção de sentido da história.

O quadrinho corresponde a representação de um ou mais personagens que marcam o momento da situação do acontecimento. Além de comportar imagens, o quadrinho é contornado por linha que tem a função informativa. Nesse sentido, quadrinhos contornados por linhas contínuas, sólidas, indicam um acontecimento no presente; já o contorno por linhas pontilhadas remete a algo que ocorre no passado.

Já os planos e ângulos indicam a maneira como o elemento visual foi representado, levando em consideração e sua altura e largura. De acordo com Dias (2020), há diferentes planos, a saber:

- *Plano geral*: Cada quadro representa o conjunto dos elementos visuais presente na história.
- *Plano total*: Representa o personagem por inteiro;
- *Plano médio*: Representa o personagem a cintura para cima;
- *Plano americano*: Mostra os personagens do joelho para cima;
- *Primeiro plano*: Mostra dos ombros para cima;
- *Plano detalhe*: Apresenta apenas um detalhe;
- *Ângulo de visão superior*: Mostra as imagens de cima para baixo;
- *Ângulo de visão inferior*: Mostra os personagens de baixo para cima.

Em relação aos personagens, nas HQs há um personagem fixo, que é o herói da história, que geralmente dá nome à coletânea, e os personagens secundários que surgem durante o desenvolvimento da narração.

A linguagem verbal são os textos escritos que representam a fala de cada personagem. O balão é o elemento que faz correspondência entre a imagem (personagem) e a palavra. Dependendo a intenção comunicativa, os balões podem ter diferentes formatações, como:

- *Linhas tracejadas*: Indicam que a fala do personagem é baixa;
- *Formato de nuvem*: Indica o pensamento dos personagens;
- *Linhas com traçado em zigue-zague*: Indicam grito do personagem ou o barulho de um aparelho mecânico;
- *Linhas levando para fora do quadro*: Indicam a voz de alguém que não está na imagem;
- *Linhas com muitos rabichos*: Indicam que vários personagens falam ao mesmo tempo.

O texto presente no balão também transmite uma informação de acordo com a fonte utilizada. Logo, palavras em negrito informam que os personagens estão falando em um tom mais alto, fontes com o tamanho menor que o normal indica que os personagens estão falando mais baixo e letras tremidas indicam medo.

A legenda indica a voz no narrador na narrativa, que serve para situar o leitor no tempo e espaço na sucessão dos acontecimentos.

As onomatopeias também são muito usadas e imitam sons ou ruídos produzidos ao longo da história.

As HQs versam sobre **temáticas** diversas. Incluindo aquelas com a finalidade de entretenimento, como é o caso de histórias de super-heróis e do universo infantil, bem como aquelas com finalidades pedagógicas, com temas ligados aos campos da educação, segurança, saúde, trabalho etc. Para esta pesquisa, optamos por trabalhar HQs que tratam da temática “*bullying*”. Acreditamos que, por ser uma prática que observamos dentro da sala de aula, é de extrema responsabilidade do professor proporcionar práticas de leituras, análise e discussão desta temática a fim de promover de atitudes valorativas e de respeito mútuo.

As HQs, nesse contexto, poderão funcionar como um mecanismo indutor de sensibilização em relação à temática em apreço, uma vez que, ao envolver múltiplas semioses, os estudantes, poderão ampliar sua compreensão e empatia. A narrativa das HQs é capaz de dinamizar a leitura, envolvendo os estudantes nesse processo, de forma facilitar a internalização de conceitos importantes, contribuindo para a promoção de um ambiente escolar mais seguro, inclusivo e respeitoso.

Em relação ao estilo, as HQs apresentam traços da oralidade e da linguagem informal. Ratificando essa ideia, Mendonça (2010, p. 211-212) nos diz que “as HQs

realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente conversa informal) nos balões com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares etc.". Portanto, ao fazer uso de interjeições, expressões coloquiais, do humor, das onomatopeias e de abreviações vocabulares, por exemplo, cria-se um ambiente de aproximação entre o texto e o leitor, colaborando para a receptividade maior da informação transmitida.

Dessa forma, acreditamos que a utilização das HQs pode ser produtiva para o ensino de língua portuguesa. Ao conhecer adequadamente as propriedades, características e as funcionalidades desse gênero discursivo/textual, o professor pode usá-lo como elemento positivo no processo didático, uma vez que poderá deixar suas aulas mais dinâmicas e envolventes, e ao mesmo ampliará os conhecimentos dos estudantes, motivando-os para a mobilização de diferentes saberes.

Na próxima seção, abordaremos alguns pressupostos importantes sobre a leitura de imagens em textos multimodais, dada a importância desta na configuração dos textos atuais. Para isso, apoiamos nos estudos de Santaella (2012) e algumas diretrizes da BNCC (2019).

3.4 A leitura de imagens em gêneros multimodais

Com a modernização das cidades, a expansão tecnológica e a explosão da publicidade, a escrita passou a ser associada à imagem em diversas situações no dia a dia das pessoas. Podemos facilmente observar isso nas embalagens das mercadorias que consumimos, nos cartazes espalhados nas vidas urbanas, nos *outdoors* expostos nas rodovias, nas placas de trânsito etc.

Partindo dessa percepção, é preciso expandir o conceito de leitura, uma vez que a ideia de ler restringida a captação do signo verbal (das letras e símbolos do alfabeto), por si só, é insuficiente para abarcar a pluralidade de sentidos com que a sociedade moderna, atualmente, interage e comunica.

De acordo com Santaella (2012, posição 7), no mundo contemporâneo, as palavras podem e devem sim ser lidas e que "podemos chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens". E ainda afirma:

Desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração das letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações

entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos de gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. (Santaella, 2012, posição 7-8).

Diante disso, não faz sentido conservar a percepção purista da leitura restrita apenas ao verbal, pois a linguagem não verbal também produz sentido dentro do processo interacional. Nas HQs, por exemplo, o uso a linguagem imagética é parte integrante da estrutura deste, que associado às falas nos balões, produzem uma riqueza de sentidos e valores semióticos.

Santaella (2012) conceitua imagem como sendo:

Um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em escultura) que tem uma aparência similar a algo que está fora delas- usualmente objetos, pessoas ou situações- e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecíveis, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam. (Santaella, 2012, posição 11)

Portanto, as imagens se manifestam em diferentes suportes e essa mantém uma relação de semelhança com o que se pretender reproduzir. Também são chamadas de “representações” visto que são feitas por pessoas que vivem e pertencem a determinada sociedade. Vale salientar que elas também estão relacionadas ao contexto cultural em que são reproduzidas e às experiências e percepções individuais de seu criador, podendo, também, manifestar elementos subjetivos e abstratos.

Há, hoje, a expressão denominada “*Visual literacy*” ou melhor dizendo “letramento ou alfabetização visual” que consiste em aprender a ler imagens, observando os seus aspectos e traços constituintes, detectando o que se reproduz em seu interior, o que representam ou que querem indicar, o seu contexto de referência e quais os modos de representar a realidade (Santaella, 2012).

No contexto escolar, em muitos casos, ainda costumam negligenciar o letramento visual aos estudantes. No entanto, Santaella (2012) afirma que é preciso adotar uma atenção especial à leitura de imagens, pois “desde a invenção da fotografia, depois o cinema, televisão e vídeo e agora com a efervescência dos meios digitais como os computadores, Iphones, ipads, o ser humano está rodeado de imagens” (Santaella, 2012, posição 10). Assim, por esse letramento estar presente na

vida das pessoas, não é interessante que, dentro do ensino de língua portuguesa, ela não ocupe um lugar de importância, análise e exploração.

Vale salientar que a própria BNCC (2019) afirma que o eixo leitura compreende: “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BNCC, 2019, p.71). Nesse sentido, ao referenciar os textos “multissemióticos”, o presente documento norteador também inclui a leitura de imagens como um elemento importante no processo de compreensão e interpretação. A leitura, portanto, no âmbito da BNCC (2019), leva em consideração um sentido mais amplo, deixando claro que não se trata apenas de ler textos escritos, mas também imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc).

Nesse sentido, dentro das práticas de leitura realizadas em sala de aula é de suma importância, também, analisar as representações visuais que compõem os diferentes gêneros da atualidade. Nos textos multissemióticos, por exemplo, como as HQs, essa análise deverá levar em consideração as cores, as formas como os personagens foram representação, os ângulos, o cenário, o fundo, pois são elementos necessários à compreensão e na produção de sentidos.

Nessa mesma perspectiva, a BNCC aponta como uma das habilidades a ser desenvolvida nos anos finais do ensino fundamental:

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (BNCC, 2019, p.165)

Reafirmamos, nessa conjuntura, que não há como negligenciar a leitura de imagens na escola, pois ela é um elemento importante na construção de sentido. Na modernidade, em que o visual impera nos meios digitais e impressos, analisar e compreender o que as imagens pretendem representar, as intenções das cores, os ângulos adotados, podem ser fundamentais para formar leitores mais reflexivos e críticos.

A sala de aula deve se tornar um espaço propício para que os estudantes desenvolvam a capacidade de ler e interpretar, com criticidade, imagens em diferentes contextos. Assim,

poderemos formar cidadãos capazes de atuar e interagir em um mundo cada vez mais revestido de elementos multimodais.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, abordaremos os aspectos metodológico desta pesquisa. Para isso, estruturamos esse capítulo em duas partes: Na primeira, apresentaremos o tipo, natureza, os sujeitos e o *locus* da pesquisa. Na segunda parte, abordaremos o instrumento didático utilizado: a sequência didática da proposta de intervenção embasada nos autores Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

4.1 Tipo da pesquisa

A metodologia da pesquisa é um campo importante para os estudos científicos, pois tem por objetivo orientar o pesquisador na escolha do melhor caminho para estudar determinado objeto, qual método adotar, a natureza, a finalidade, objetivos da pesquisa etc. Trata-se, portanto, de um conjunto de ideias estruturadas que visa a promoção do resultado pretendido na pesquisa.

Em relação à **finalidade** (*grifos nossos*) da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois além de buscar embasamentos teóricos, observamos e analisamos esses conhecimentos através da atuação prática. Segundo Gil (2008, p.27), a característica essencial da pesquisa aplicada é “O interesse na aplicação, utilização e consequência práticas dos conhecimentos”. Portanto, buscamos entender, através dos estudos teóricos e da atuação na prática, como a exploração do gênero textual/discursivo HQs contribuiu para a melhoria da proficiência leitora e escrita dos estudantes.

Quanto aos **procedimentos metodológicos** (*grifos nossos*), essa pesquisa evidencia-se como uma pesquisa-ação, de natureza aplicada, uma vez que associamos os estudos bibliográficos com a ação prática, a fim de tentar contribuir com o ensino de leitura e escrita na sala de aula. Para Thiollent *apud* Gil (2002, p. 14), a pesquisa-ação é:

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, esse tipo de pesquisa visa promover a melhoria de um problema na prática social em uma atuação direta entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Além de compreender a situação, a pesquisa-ação propõe mecanismos para modificá-la (Severino, 2013).

Ainda conforme Thiollent (2011), o objetivo da pesquisa-ação consiste em observar e tentar solucionar os problemas identificados. No caso desta pesquisa, buscamos agir para ampliação de práticas de multiletramentos em sala de aula, ampliando as habilidades da leitura e escrita dos participantes envolvidos.

Em relação aos **objetivos** (*grifos nossos*), essa pesquisa é de cunho exploratória, pois visa aprimorar ideias em relação à escrita, leitura e os multiletramentos em sala de aula. Assim, como bem afirma SEVERINO (2013, p.107), a pesquisa exploratória busca levantar “informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”. Nessa perspectiva, buscamos aprofundar informações sobre leitura, escrita e multiletramentos para entender melhor a manifestação desses fenômenos na nossa sala de aula.

Quanto à **natureza** (*grifos nossos*) de seu objeto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois recorreremos à registros teóricos disponíveis, além de artigos, teses e dissertações que tratam sobre o objeto em estudo. Segundo SEVERINO (2013, p. 106), na pesquisa bibliográfica “O pesquisador trabalha a partir das contribuições de autores dos estudos analíticos constantes dos textos”. Partimos, desta forma, da análise e interpretação de estudos teóricos e registros disponíveis para aprofundar e aplicar os conhecimentos sobre gênero, leitura, escrita e multiletramentos em prol da melhoria da qualidade do ensino para nossos alunos.

Esta pesquisa, ainda, se pauta no estudo de abordagem **qualitativa** (*grifos nossos*), uma vez que compreendemos fenômenos subjetivos inerentes à sala de aula, como dificuldades, compreensão, interpretação, escrita, esforços etc. Através da pesquisa qualitativa podemos, dentro do espaço escolar, registrar determinados fenômenos para depois analisá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo e, a partir dessa análise, desenvolvemos uma proposta de intervenção a fim de contribuir com os multiletramentos dos estudantes em sala de aula.

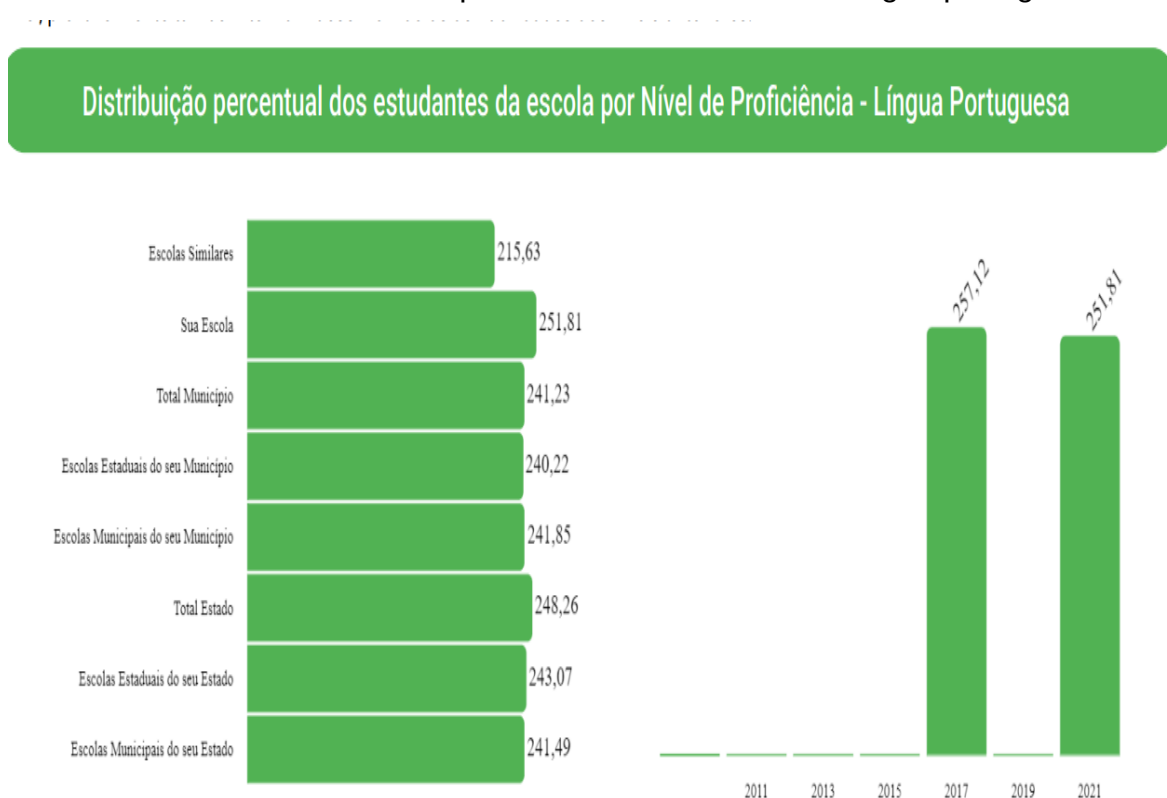
4.2 Sujeito e *lócus* da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são alunos pertencente à zona rural do município de Guarabira, os quais estão cursando atualmente o 7º ano no ensino fundamental. Na turma havia 17 alunos, sendo 10 pertencente ao sexo feminino e 7 ao sexo masculino. Dentro eles, 3 alunos ainda estão em processo de alfabetização, ou seja, fazem leitura de frases simples. A escolha do 7º ano se deu pelo fato de a pesquisadora ser a professora há dois anos letivos nessa turma e identificar as necessidades e dificuldades apresentadas pela maioria desses alunos em relação as modalidades de leitura e escrita.

O *Lócus* dessa pesquisa acontece numa escola municipal localizada no Piripiri, zona rural do município de Guarabira-PB, a qual atende desde à educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. A clientela dessa escola é composta por famílias de baixa renda, as quais sobrevivem, em sua maior parte, de programas sociais de governo federal, como o bolsa família.

Abaixo, segue o quadro demonstrativo do desempenho dos estudantes na última avaliação do SAEB (2021) em língua portuguesa da escola referida:

Gráfico 1: Resultado da proficiência dos alunos em língua portuguesa



Fonte: disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Analisando os pontos percentuais que mostram desempenho dos estudantes no aspecto da leitura, percebemos que houve uma queda de 5,31 pontos entre os anos de 2017 (257,12) e 2021 (251,81). Isso revela que houve uma diminuição na habilidade dos estudantes na compreensão e interpretação de textos ao longo desses anos.

Além do mais, com uma nota de proficiência de 251,81 em 2021, quando associada a uma escala de nível de proficiência de 1 a 8, abaixo elencada, os alunos se situaram no nível três. Conforme mostrado na tabela abaixo:

Tabela 1: Níveis de proficiência em língua portuguesa

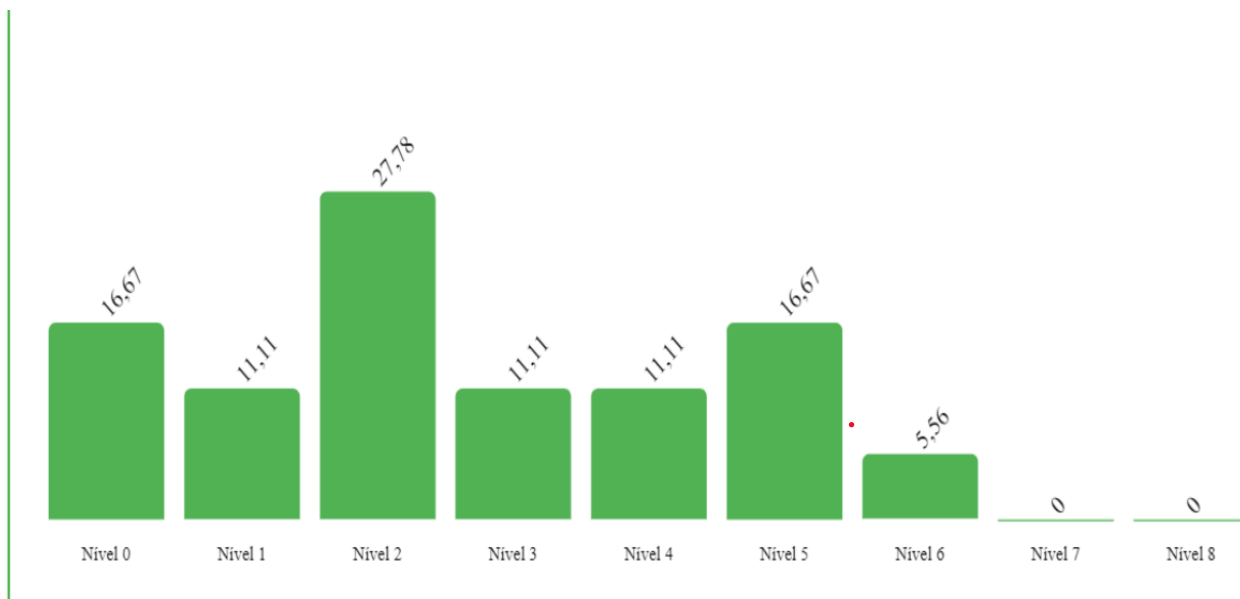
Nível	Desempenho
Nível 0	Desempenho menor que 200
Nível 1	Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225
Nível 2	Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250
 Nível 3	Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275
Nível 4	Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300
Nível 5	Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325
Nível 6	Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350
Nível 7	Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375
Nível 8	Desempenho maior ou igual a 375

Fonte: disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Isso implica que, em uma escala de oito níveis, os alunos atingiram o terceiro nível, o que é menos da metade do percurso na escala total de proficiência, indicando dificuldades no aprendizado em termos de proficiência em língua portuguesa. Esse baixo rendimento pode impactar na capacidade dos alunos em ler, compreender, interpretar, argumentar e produzir textos de forma eficaz, comprometendo, assim, o desempenho acadêmico e a formação integral dos estudantes.

Além disso, dentre os níveis de proficiência, os alunos obtiveram o menor rendimento no nível 6(seis), apenas 5,56 pontos percentuais, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Resultado dos estudantes dentro dos níveis de proficiência



Fonte: disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Dentro do nível seis, é exigido dos alunos as seguintes habilidades:

Quadro 4: Especificidades dos níveis

Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
---	---

Fonte: disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Nesse sentido, os dados revelam uma dificuldade significativa em proficiência dos alunos em leitura, o que reflete também na escrita, especialmente no nível 6, em que se concentrou o menor desempenho em suas habilidades. Esse nível exige do aluno a capacidade de lidar com textos multimodais, como quadrinhos (tirinhas), o que requer do aluno a habilidade de entender o sentido não apenas da linguagem verbal, mas também da linguagem não verbal presentes nesse gênero.

Diante desses resultados, é imperativo direcionar o ensino para atividades que promovam a ampliação dos letramentos dos estudantes em sala de aula, a partir do trabalho com o texto multimodal, fornecendo-lhes, assim, as ferramentas necessárias para o uso da língua, com autonomia, em diferentes práticas cotidianas de linguagem. Entendemos, portanto, que a exploração do gênero discursivo/textual HQs, que integra informações em diferentes semioses, proporcionará os discentes o desenvolvimento de habilidades de compreensão, inferências, interpretação e produção de sentidos.

Assim, através da multimodalidade, os alunos poderão analisar e compreender como os diferentes elementos que integram o texto se combinam para a transmissão de determinada informação e como isso pode atribuir sentidos a ideia expressada no fazer linguístico textual. Além disso, com a produção escrita do texto multimodal é possível ampliar a criatividade do aluno, proporcionando um espaço em que eles poderão expressar o que têm a dizer através de diferentes formatos e formas.

É pertinente salientar que a importância de melhorar a leitura e a escrita dos estudantes vai além da necessidade de diminuir as dificuldades nas avaliações oficiais. Essa melhoria coaduna para o desenvolvimento geral dos educandos, uma vez que, ao adquirir as habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, os alunos poderão atuar e participar de forma mais significativa das atividades de linguagem do mundo contemporâneo.

4.3 Do Comitê de Ética

O Comitê de Ética é um órgão cuja responsabilidade é analisar e garantir que projetos, pesquisas e atividades acadêmicas sejam conduzidas de forma ética, respeitando os direitos humanos, as normas institucionais e o bem-estar dos participantes das pesquisas. Este comitê avalia, por exemplo, os riscos, benefícios e custos da pesquisa visando a eficácia e eficiência do estudo proposto. Nesta respectiva, vale mencionar que esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, sob número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética -CAAE: 81243824.0.0000.5187, obtendo, assim, parecer favorável.

Vale destacar que, em consonância com a resolução CNS 466/12, esta pesquisa apresenta risco mínimo para os alunos e outras pessoas envolvidas, pois trata-se de uma pesquisa acadêmica, de cunho didático e pedagógico, pertencente ao âmbito da escola e da universidade e não haverá qualquer identificação ou procedimento que seja lesivo à intimidade dos sujeitos participantes. Em relação aos benefícios, a proposta visa atender a um ensino de qualidade através da disponibilização de caminhos metodológicos a fim de minimizar problemas observados na sala de aula em relação ao ensino de língua. Assim, do ponto de vista pedagógico, essa pesquisa visa contribuir com a fomentação de práticas de leitura e escrita no recinto escolar, contribuindo para a formação de leitores e escritores proficientes. Do ponto de vista acadêmico, pretende-se contribuir com a ampliação dos estudos teóricos da academia na prática escolar. Do ponto de vista social, espera-se contribuir com uma educação de qualidade, formando leitores e escritores proficientes, capazes de manifestar as suas ideias e convicções, um sujeito social que desempenhe, por meio da linguagem, as exigências demandadas do seu meio social.

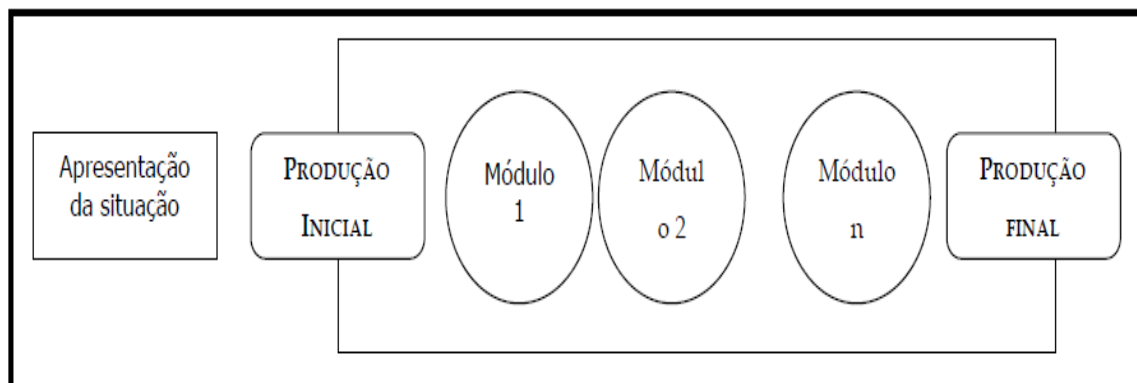
4.4 Da proposta de intervenção

A proposta de intervenção envolveu atividades de leituras, discussões, interpretações e escrita do gênero discursivo/textual HQs, fundamentada na sequência didática de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Nessa perspectiva, os autores definem “sequência didática” como sendo: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly, Dolz e Noverraz, 2004, p.96).

Nesse caso, o uso da sequência didática teve por finalidade auxiliar os alunos a dominar melhor um determinado gênero de texto, de forma a possibilitá-les a escrever com mais propriedade dentro de determinado contexto comunicativo.

Os autores apresentam a seguinte estrutura básica da sequência didática:

Quadro 3: Estrutura da sequência didática



Fonte: Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.97)

De acordo com a referida sequência, a apresentação inicial teve por objetivo apresentar para os alunos o contexto de comunicação em que se dará a produção textual, preparando-os para a produção inicial. Essa etapa foi, portanto, o momento em que “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Schneuwly, Dolz e Noverraz, 2004, p.98). Nesse momento, foram definidos:

- Qual gênero explorado;
- Para quem se dirigia a produção;
- Em que formato se daria a produção;
- Quais os participantes da produção;
- O conteúdo que foi abordado.

Essa etapa permitiu, portanto, fornecer aos estudantes todas as informações necessárias para que eles percebam o projeto comunicativo em que se deu a produção.

Em seguida, demos início à produção inicial que é o momento no qual os alunos escreveram a primeira versão de seus textos. Essa etapa foi muito importante, pois permitiu perceber as capacidades que os alunos já tinham sobre o gênero, bem como permitiu ao professor identificar as fragilidades da escrita dos estudantes e os pontos que precisariam ser melhorados no momento da intervenção do professor. Essa produção inicial, como bem afirma Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) serviu como base reguladora da sequência didática, pois permitiu aos alunos descobrir o que já sabiam sobre o gênero e ao mesmo tempo conscientizar-se dos problemas presentes

em suas produções. Da mesma forma, forneceu para o professor elementos essenciais para poder “modular” a sequência, a partir dos problemas identificados nos textos iniciais dos alunos. Assim, “os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem” (Scheneuwly, Dolz e Noverraz, 2004, p.102).

Os módulos de aprendizagem são ações desenvolvidas na sala de aula a fim de trabalhar os “problemas” encontrados nas produções iniciais dos estudantes, fornecendo-lhes conhecimentos necessários para diminuir as dificuldades encontradas. Então, foi trabalhado outras habilidades necessárias para o domínio efetivo do gênero. A quantidade de módulos correspondeu ao quantitativo de “problemas” encontrados nos textos iniciais.

Para a confecção dos módulos, os autores destacam que é importante diversificar as atividades trabalhadas, envolvendo, nesse caso, exercícios de leitura e análises de textos orais e/ou escritos, tarefas simplificadas de produção textual; atividades de análise linguística; dentre outros.

Didaticamente e tomando como ponto de partida dos elementos constitutivos do gênero discursivo/textual, para a realização dessa proposta, reagruparemos os módulos de aprendizagem em três macro categorias. A saber:

- Categoria 1 (*módulo- conteúdo*): módulos destinados a aumentar o repertório dos estudantes em relação à temática abordada.
- Categoria 2 (*módulo-estrutura*): módulos destinados a diminuir problemáticas relativas a estrutura composicional do gênero;
- Categoria 3 (*módulo-estilo*): módulos destinados a diminuir as dificuldades relacionadas ao estilo do gênero.

Cada categoria esteve imbuída em um único propósito: desenvolver nos estudantes as habilidades indispensáveis para a produção do gênero HQs de forma autônoma e significativa.

A última etapa da sequência foi a produção final. Nesse momento os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos, de forma a melhorar a primeira versão de seus textos. Nesse caso, os estudantes tiveram a oportunidade de tecer um olhar crítico em suas produções iniciais e, de forma motivada, puderam reescrever, a partir da mobilização dos conhecimentos adquiridos, com a finalidade de aperfeiçoá-la.

Nessa perspectiva, organizamos nossas ações da seguinte forma:

Tabela 2: Ações da proposta de intervenção

Etapa	Ação	Tempo estimado
1-Apresentação da situação Inicial	Contextualização do tema (<i>Bullying</i>) a partir de exibição de um curta-metragem (anexo 2), um vídeo (anexo 3) e de um quadrinho (anexo 1) que versam sobre esse tema. Foi mediado um momento de diálogo, discussão e reflexão.	1hora/aula
	Apresentação de HQs que compõe o acervo da escola para que os estudantes pudessem folhear e apreciar o gênero. Nesse momento foi mostrado objetivo de produção desse gênero. Seguimos os seguintes questionamentos: (qual o gênero abordado, a quem se dirige a produção, de que forma será a produção e quem participará).¹⁰	2 horas/aulas
Total de horas nessa etapa: 3 horas/aula		
2-Produção inicial	Após a apresentação da situação inicial, os estudantes produziram a primeira versão das HQs.	4 horas/aulas.



¹⁰ O objetivo da produção consistirá na criação de uma coletânea de HQ com a temática abordada na sala de aula “bullying”. Essa produção foi depositada na biblioteca escolar para o acesso de toda comunidade.

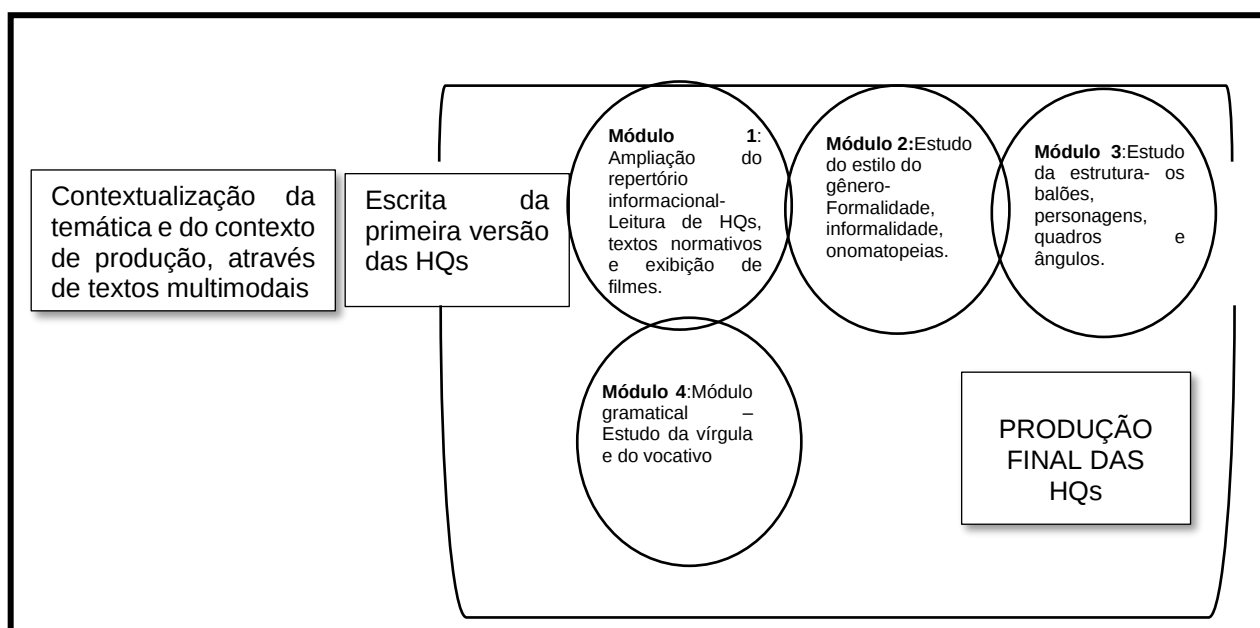
Módulos de aprendizagem	Módulos (conteúdo temático): Foram módulos destinados a aumentar o repertório informacional dos alunos sobre o conteúdo/tema do gênero textual. Nesse módulo foi realizado as seguintes ações: • Leitura do HQ “Turma da Mônica Jovem: <i>Bullying</i> além do limite” do autor Maurício de Sousa (anexo 4).	4 horas/aulas.
	• Discussão da Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015 (lei de combate a intimidação sistêmica (<i>bullying</i>)).	2 horas/aula
	• Exibição do filme: Confissões de uma garota excluída ¹¹do diretor Bruno Garotti para fins de debates e sensibilização dos estudantes (anexo 5).	3 horas/aula.
	Módulos (estilo): São módulos destinados a diminuir as dificuldades relacionadas ao estilo do gênero que envolveu, dentre outras ações:	
	• Abordagem do estilo linguístico do gênero (a questão da formalidade e informalidade);	1 hora /aula
	• As onomatopeias	2 horas/ aulas
	Módulos (estrutura composicional): Nesse módulo foi trabalhado aspectos relacionados à estrutura do gênero, como:	
	• As disposições e finalidades dos balões;	1 hora/aula
	• Criação dos personagens	2 horas/aulas
	• Tipos de quadrinhos e ângulos	2 horas/aulas.

¹¹ O filme “Confissões de uma Garota Excluída”, dirigido por Bruno Garotti, é uma comédia dramática que aborda o tema do *bullying* e a busca pela aceitação. O filme segue a história de Tetê, uma adolescente tímida e desajeitada que, ao se mudar para uma nova escola, enfrenta desafios de adaptação e se torna alvo de piadas e provocações de seus colegas na escola.

	Módulo gramatical: Foram módulos destinados a diminuir as dificuldades gramaticais recorrentes na produção inicial dos estudantes.	2 horas/aulas.
Total de horas nessa etapa: 20 horas.		
Produção final	Reescrita da produção inicial	4 horas/aula.
Quantidade total de horas da sequência: 31 horas/aula		

Fonte: Professor pesquisador (2025)

Dessa forma, a partir dessa proposta, ampliamos os (multi)letramentos dos estudantes, por meio da escrita, leitura e discussões do gênero HQs em sala de aula, de forma a fornecer, aos participantes desta pesquisa, conhecimentos de linguagem necessários para a sua participação plena em diferentes situações de letramentos na sociedade, principalmente, aquelas que envolvam a multimodalidade. Abaixo, apresentamos um esquema que resume as etapas da nossa sequência:



Fonte: Professor pesquisador (2025).

5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos a aplicação da sequência didática, na sala de aula, bem como analisaremos os resultados obtidos ao longo do processo da leitura e da produção textual do texto multimodal HQs.

Por conseguinte, analisaremos as produções iniciais e finais dos estudantes, refletindo as contribuições da sequência didática e das concepções teóricas até aqui discutidas para a ampliação e o aprimoramento da leitura e da escrita dos nossos alunos-sujeitos da pesquisa.

5.1 Descrição das aulas

No dia 22 de julho de 2024, iniciamos a aplicação da sequência didática. Começamos com a primeira parte da sequência “a apresentação da situação inicial”. Para isso, em um intervalo de tempo de 2h/aula, foi exibida para os estudantes o objetivo da pesquisa, o que eles iriam produzir, para quem seria dirigida a sua produção (no caso, criação de uma coletânea de HQs com a temática *bullying* para ser depositada na biblioteca para o acesso de toda comunidade escolar), o porquê que eles foram escolhidos para fazer parte da pesquisa e, por último, apresentamos o gênero que seria trabalhado, as HQs. Para isso, exibimos para os estudantes alguns exemplares de HQs que compõem o acervo da escola para que eles pudessem manusear, folhear.

Figura 1: Exibição inicial das HQs para a turma



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador(2025).

Neste momento, foi perguntado aos estudantes o que eles sabiam sobre esse gênero discursivo/textual, se já leram algum, se conheciam como o gênero era composto. A maioria da turma falou que já haviam lido HQs, inclusive uma aluna mostrou para a professora um aplicativo de história em quadrinhos que ela usava para fazer a leitura. Outros alunos (aproximadamente três alunos disseram que nunca havia lido).

No dia 23 de julho de 2024, em um intervalo de tempo de 2h/aulas, seguimos com mais uma atividade da sequência. Ainda na “apresentação da situação inicial” foi apresentada, para a turma, a temática que seria trabalhada “ *O bullying*”. Para isso, perguntamos aos alunos o que eles sabiam sobre esse tema, se já passaram por alguma situação de *bullying* e quais as opiniões deles sobre a temática.

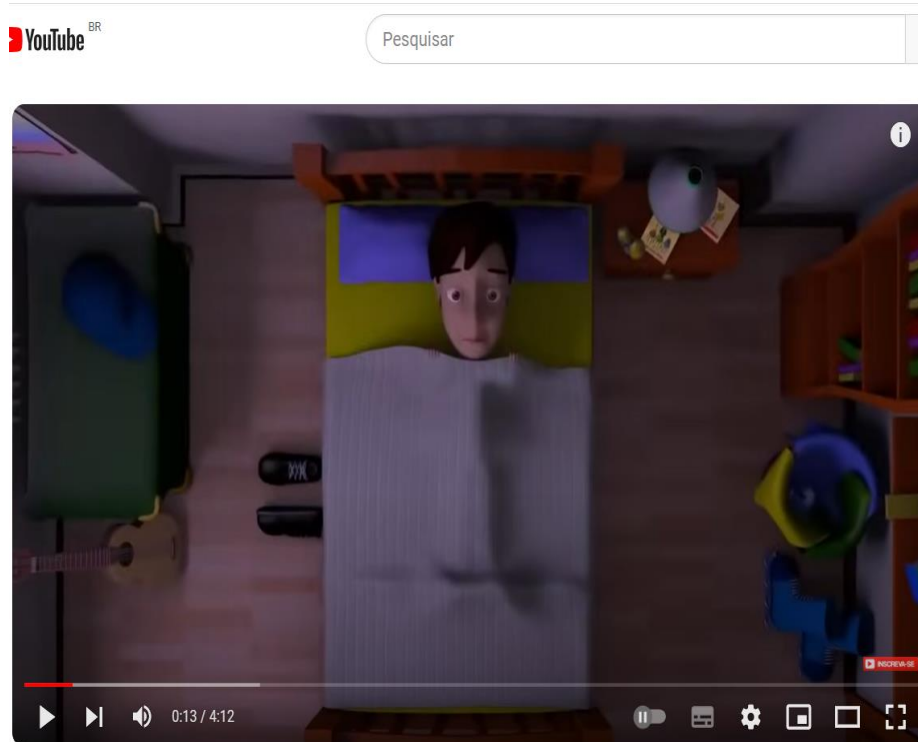
Figura 2: Apresentação do tema *bullying*.



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

Posteriormente, exibimos um curta metragem “*Bullying na escola*”, ver figura abaixo, que retrata o cotidiano de um personagem que sofre *bullying* no cotidiano escolar.

Figura 3: Curta metragem para introduzir e discutir o tema *bullying*



Video Bullying na escola (Video Curto com história) @atividadedealfabetizacao @Marcelo.Darcini

Fonte: Disponível em: Canal/youtube (2025).

Após a exibição desse vídeo, foi questionado o que entenderam, qual sensação o personagem principal transmitiu para eles, se era correto o que ele sofria e o que faziam com ele. Neste momento, os alunos puderam expor as suas percepções diante do que foi mostrado. Inclusive alguns alunos chegaram a relatar também algumas angústias pela qual eles também passavam. Foi analisado e discutido também um quadrinho, conforme podemos observar na figura abaixo, que abordava essa mesma temática para aprimorar o momento de trocas e discussões.

Figura 4: Quadrinho para introduzir o gênero e a temática “bullying”. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/807481408169845439/>



Fonte: Pinterest(2025).

Após este momento, uma aluna chegou a relatar que sofria *bullying* no seu próprio seio familiar, em que os familiares a chamavam de “Xita” pelo fato dela ser negra. Nas palavras da aluna: “Professora, depois que descobri que xita era um macaco, toda vez que me chamavam de “Xita” eu ficava triste e até chorava”.

Percebemos, portanto, que esta etapa foi um momento muito produtivo, pois entendemos o quanto essa temática estava presente no cotidiano dos estudantes e que precisava urgentemente ser abordada, debatida e sensibilizada.

Após essas discussões, foi exibido outro vídeo denominado “Programa de combate ao Bullying” que mostrava, de forma lúdica e interativa, o conceito e os tipos de *bullying*.

Figura 5: Vídeo exibido à turma o qual mostra o conceito e tipos de *bullying*

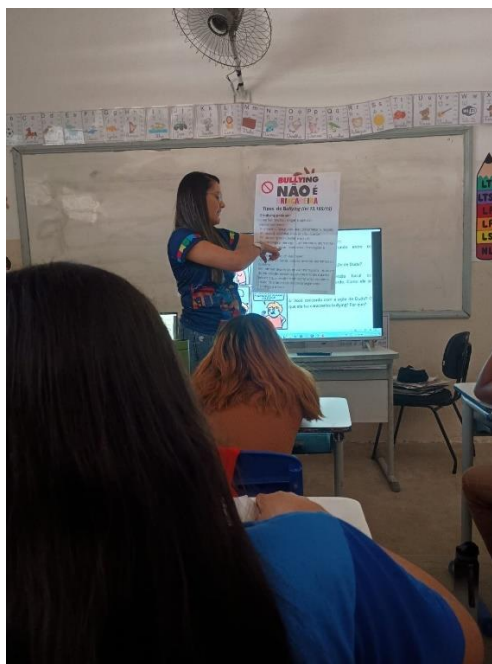


Projeto define oito tipos de bullying que devem ser evitados na escola

Fonte: Canal/Youtube (2025).

Discutimos, a partir do vídeo, os tipos de *bullying* (físico, psicológico, moral, verbal, sexual, social, material e virtual). Cada aluno registrou, em seu caderno, os tipos de *bullying* e foi colado um cartaz explicativo com essa temática no mural da sala.

Figura 6: Cartaz explicativo sobre os tipos de *bullying* que posteriormente foi fixado no mural da sala.



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025)

No dia 12 de agosto de 2024, demos continuidade à segunda etapa da sequência “a produção inicial das HQs”. Os alunos até aqui já haviam passado pela “situação inicial”, em que foi apresentado o gênero, a temática, os objetivos da produção etc. Agora chegou o momento de “colocarem” no papel tudo o que sabiam sobre o gênero e o tema para que, assim, pudéssemos, de fato, observar os pontos que precisavam ser aprimorados. Nas aulas anteriores, como referido, foi apresentado os tipos de *bullying*, agora a turma foi dividida em equipe de três alunos, em que cada equipe ficou responsável de desenvolver suas histórias abordando um tipo específico de *bullying*. No total, formaram-se 4 equipes, a saber:

Quadro 6- Equipes das produções

Equipe 1	<i>Bullying</i> físico
Equipe 2	<i>Bullying</i> psicológico
Equipe 3	<i>Bullying</i> verbal
Equipe 4	<i>Bullying</i> social

Fonte: Professor pesquisador (2025).

Com os grupos formados, foi a hora de escrever as histórias. Foi dado um tempo de aproximadamente 20 minutos para que equipe pudessem discutir as linhas gerais da história, bem como os personagens principais. Depois disso, a professora atribuiu a cada membro da equipe uma atividade. O primeiro e o segundo aluno da equipe ficariam responsáveis em montar o roteiro da história, enquanto o terceiro

aluno, por sua vez, criaria os personagens principais. Para esta atividade foi reservada o tempo de 2h/aulas. Os alunos iniciaram o esboço e, em casa, ficaram responsáveis de concluir a produção. Os alunos foram orientados a retornar com as suas produções para a sala de aula no dia 22 de agosto de 2024.

Resumidamente, na situação inicial, as aulas foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 7: Síntese das aulas da situação inicial

Situação inicial	
Aula 1 e 2	Contextualização da situação de produção e exibição dos principais HQs que compõe o acervo escolar.
Aula 3 e 4	Exibição de vídeos para contextualização e discussão da temática <i>bullying</i> .
Aula 5 e 6	Produção das HQs iniciais

Fonte: Professor pesquisador (2025).

5.2 Descrição das produções iniciais e os módulos de aprendizagens

Como mencionado anteriormente, após a escrita do esboço da história das HQs em sala de aula, os alunos foram orientados a concluir o restante da produção em casa. Salientamos que toda a “arquitetura” da história foi montada pelos alunos em sala, em casa caberia à equipe apenas organizar o roteiro nos quadros e concluir a pintura

Assim, no dia 22 de agosto de 2024, os estudantes retornaram com as suas produções iniciais, conforme podemos observar na figura 7 abaixo:

Figura 7: Produções iniciais dos estudantes



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

Nessa perspectiva, como bem afirmam Scheneuwly, Dolz e Noverraz (2004), a produção inicial fornece ao professor quais elementos precisam de sua intervenção para, assim, aperfeiçoar a produção dos estudantes. A seguir, elaboramos um quadro resumido que mostra as principais dificuldades encontradas, levando em consideração os elementos composicionais do gênero discursivo/textual, conforme apontado por Bakhtin (2003):

Quadro 8: Dificuldades recorrentes nas produções iniciais

Dificuldades mais recorrentes encontradas nas 5 produções iniciais	
Em relação ao conteúdo	Enredo pouco desenvolvido (linha progressiva comprometida, sem desfecho).
Em relação à estrutura	Ausência de cenário, legendas e linhas cinéticas.
Em relação ao estilo	Ausência de onomatopeias.

Fonte: Professor pesquisador (2025).

De posse dessas constatações, foram criados os módulos de aprendizagens a fim de diminuir os problemas apresentados.

Em relação **ao conteúdo temático** (*grifo nosso*), foram selecionados três módulos de aprendizagens. Frisamos que estes módulos foram criados com a intenção de ampliar o repertório informacional dos estudantes para que eles

conseguissem desenvolver, com maiores detalhes, dentro de suas produções iniciais, o tema abordado. O primeiro módulo consistiu na leitura da HQs “Turma da Mônica jovem: *bullying* além do limite” do autor Maurício de Sousa. Antes de iniciarmos a leitura, foi conversado com os estudantes um pouco sobre o escritor Maurício de Sousa e a turma da Mônica. Também foi relatado oralmente pela professora uma breve sinopse sobre o que a história mostrava para aguçar a curiosidade dos alunos. Foi entregue também aos alunos imagens dos personagens principais da história para que os alunos pudessem se familiarizar com eles.

Antes de iniciar a leitura, os estudantes foram orientados a observar o sofrimento do personagem principal “Quim” e o que os “colegas” faziam com eles. Durante o processo da leitura, cada aluno teve a oportunidade de ler e interpretar um dos personagens. Esse momento foi interessante, uma vez que abriu espaço para a participação e engajamento dos alunos, pois eles ficavam ansiosos para voltar a interpretar o personagem novamente.

Vale apontar que um dos desafios encontrado nesta atividade foi o fato de dois alunos ainda estarem em processo de alfabetização e em primeiro momento se negaram a participar da atividade. A fim de incluí-los, a professora voltou sua atenção para eles e com a sua mediação, eles conseguiram, apesar de suas dificuldades, participar da prática de leitura.

Figura 9: Leitura da HQs Turma da Mônica jovem: *bullying* além do limite do autor Maurício de Sousa.



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

O Tempo reservado para esta aplicação foi de 4h/aulas. Ao concluir a leitura, foi feita uma discussão oral sobre a história e o *bullying* sofrido pelo personagem principal. Cada estudante teve a oportunidade de fala para expressar as suas impressões sobre o que foi lido.

No dia 09 de setembro de 2024, foi levado para a sala de aula uma cópia da lei 13.185/2015 e do artigo da lei 14.811/2024, a qual institui o programa de combate à intimidação sistêmica e que tipifica o *bullying* como crime ao código penal brasileiro. Foi feita a leitura e discussão desses textos normativos com os alunos a fim de ampliar seus repertórios informacionais sobre o tema. Para esse módulo utilizamos um intervalo de tempo de 2h/aulas.

No dia 16 de setembro de 2024, foi passado para a turma assistir ao filme “Confissões de uma garota excluída” do diretor Bruno Garotti, a fim de sensibilizar os estudantes sobre a temática em estudo e concluir o módulo, enriquecendo e ampliando, ainda, mais o conteúdo temático.

No dia seguinte, 17 de setembro de 2024, foi apresentado à turma, através de exibição em slides, os elementos da narrativa (situação inicial, complicação e clímax

e o desfecho). Os alunos, a partir daí, foram conduzidos a observar, dentro de suas produções iniciais, quais elementos estavam faltando (na maioria deles o principal “problema” era o desfecho). Então, foi necessário inserir a conclusão para que as histórias transmitissem a ideia por completo.

Figura 10: Aula sobre estrutura da narrativa



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

Resumidamente, dentro do módulo “conteúdo” foram trabalhadas as seguintes ações:

Quadro 9: Síntese das aulas referentes ao módulo “Conteúdo temático”

Módulo “Conteúdo temático”	
Aula 7, 8 , 9 e 10	Leitura da HQ Turma da Mônica jovem: <i>bullying</i> além do limite do autor Maurício de Sousa
Aula 11 e 12	Leitura e discussão da lei 12.185/2015 da lei 14.811/2024
Aula 13 e 14	Exibição do filme “Confissões de uma garota excluída” do Bruno Garoti.

Aula 15 e 16	Estrutura da narrativa
--------------	------------------------

Fonte: Professor pesquisador (2025).

Após as dez aulas relacionadas ao conteúdo temático, iniciamos os módulos destinados à **estrutura do gênero discursivo/textual HQs**. Desta forma, no dia 23 de setembro de 2024, em um espaço de tempo de 2h/aula, foi mostrado e discutido com os alunos os tipos de balões. Assim, com o auxílio de material em slides, foi analisado a função dos balões presentes nos diálogos nas HQs. Com o auxílio dos slides, foi analisado a função dos balões, através da projeção de HQs. A partir daí, cada grupo foi convidado a observar, dentro de seus textos, se os balões que eles utilizaram estavam condizentes com a intenção comunicativa do personagem. Dessa maneira, eles puderam perceber e refletir sobre os seus próprios “erros” e desvios presentes em suas produções. Na oportunidade, a professora, também, sinalizava para a turma os desvios mais recorrentes encontrados nas produções iniciais para a discussão conjunta. Para fixar, foi distribuído, entre os estudantes, cópias contendo os tipos de balões e as suas principais finalidades, conforme figura 11.

Figura 11: Análise dos principais “desvios” sobre os tipos de balões



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025)

No dia 30 de setembro, durante 2h/aulas, foi apresentado à turma os tipos de ângulos, legendas, enquadramento e as linhas cinéticas pertinentes à estrutura composicional do gênero HQ. Utilizamos, para isso, apresentação em slides, através da análise de trechos de algumas HQs. Vale salientar que, a cada exposição, os estudantes foram conduzidos a observar e a refletir sobre os elementos visuais

presentes nas imagens que eles produziram, assim como os efeitos de sentidos gerados. Foi frisado, também, a importância das imagens (do cenário) para a transmissão de sentido pretendido (pois na maioria das produções iniciais o cenário era ausente). Após a análise, os alunos foram incentivados a compartilhar suas percepções ao perceber como os diferentes ângulos, enquadramentos e linhas cinéticas contribuem para a construção da narrativa visual e para a transmissão das emoções e movimento nos quadros.

Apesar da resistência por parte de alguns alunos, a maioria participou da partilha, interagiram e puderam fazer análises interpretativas no campo da linguagem visual.

No dia 01 de outubro de 2024, durante 1h/aula, foi enfatizado com os alunos a importância dos personagens para a estruturação das HQs. Inicialmente, cada estudante revisou suas produções iniciais e foram convidados a pensar nos personagens utilizados e quais possíveis personagens seriam importantes inserir para aprimorar a suas histórias. Os estudantes, a partir daí, criaram outros personagens para as suas produções.

Em resumo, as cinco aulas que compõem a estrutura do gênero foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 10: Síntese das aulas dos módulos referentes à estrutura

Módulos “estrutura” do gênero	
Aulas 17 e 18	Estudo dos tipos de balões; análise dos tipos de balões utilizado pelos alunos nas produções iniciais.
Aulas 19 e 20	Estudo dos tipos de ângulos, linhas cinéticas, legendas e enquadramento.
Aula 21	Avaliação dos personagens já existentes e criação de novos personagens.

Fonte: Professor pesquisador (2025).

Após concluirmos as aulas destinadas a aprimorar a “estrutura do gênero HQ”, iniciamos as discussões sobre o “**estilo**” desse gênero discursivo/textual. Para isso, no dia 7 de outubro de 2024, em 2h/aulas, foi introduzido, com os estudantes, o uso

das onomatopeias e das suas finalidades dentro das HQs. Na aula fizemos uma apresentação em slides que exibiu trechos de HQs com exemplos de onomatopeias, permitindo que, sob a mediação do professor, os alunos analisassem e compreendessem as funções de sentido atribuídas a esses elementos.

Em seguida, foi distribuída aos estudantes uma lista contendo as principais onomatopeias e os significados associados a elas. Paralelamente, com suas produções iniciais em mãos, os alunos avaliaram seus textos, percebendo a ausência desse recurso estilístico, essencial para enriquecer a expressividade e a dinâmica de suas histórias.

No dia 08 de outubro de 2024, em 1h/aulas, iniciamos uma discussão sobre a questão e formalidade, informalidade e a sua relação com o estilo das HQs. Foi mais uma aula de revisão, pois a turma já havia estudado esses conceitos em outros momentos ao longo do currículo escolar. A partir dessa discussão, os alunos refletiam sobre como o grau de informalidade (típico das HQs) impactam na caracterização dos personagens e de como se aproxima do público-alvo. Ao final da aula, cada equipe realizou uma breve revisão de suas produções, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo da aula.

Em suma, as aulas, que integraram o módulo relativo ao estilo do gênero HQ, foram organizadas da seguinte forma:

Quadro 11: Síntese das aulas dos módulos referente ao estilo

Módulos “estilo” do gênero	
Aula 22 e 23	Estudo das onomatopeias
Aula 24	Estudo da linguagem formal e informal

Fonte: Professor pesquisador (2025).

Além dos módulos relativos aos elementos do gênero discursivo/textual HQs, reservamos, também, um módulo relacionado à análise gramatical. No dia 14 de outubro, em 2h/aulas, foi apresentado aos alunos o conceito de vocativo e a função da vírgula. Vale destacar que esses dois aspectos foram mais recorrentes tanto nos textos produzidos pelos alunos, quanto em outras situações de atividades de escrita desenvolvido pelo professor em sala, em que os alunos revelaram essas mesmas dificuldades.

Com isso, a professora utilizou exemplos retirados das próprias produções dos estudantes, projetando-os na lousa da sala. Isso permitiu que os alunos reconhecessem o uso do vocativo e da vírgula em contextos reais, conferindo

significado ao conceito e possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Durante a atividade, os alunos foram orientados a revisar suas próprias HQs, identificando a presença (ou ausência) do vocativo e da vírgula e avaliando, assim, o próprio ato da escrita. Para este módulo, utilizamos duas aulas:

Quadro 12: Síntese das aulas referente ao módulo gramatical

Módulo gramatical	
Aula 25 e 26	Estudo do vocativo e da vírgula.

Fonte: Professor pesquisador (2025).

Após o estudo dos módulos gramaticais, a professora revisou com os alunos os principais elementos exibidos ao longo dos módulos e eles foram orientados a reescrever os seus textos aplicando os conhecimentos adquiridos aos seus textos para aprimorá-los. Desta forma, os dias 15, 21 e 22 de outubro de 2024 foram destinados às produções finais dos estudantes, conforme podemos visualizar na figura abaixo.

Figura 12: Produção final dos estudantes.



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

Desta forma, foram utilizadas seis aulas para a etapa final, organizadas da seguinte forma:

Produção final	
Aula 27, 28,29,30,31 e 32	Reescrita final das produções.

No dia 19 de novembro, foi o momento da culminância das atividades. Para isso, foi feita a socialização das HQs produzidas para a comunidade escolar. Foram expostas quatro HQs e um cartaz com algumas ilustrações das histórias criadas, conforme figuras 12 e 13:

Figura 13 e 14: Socialização das HQs produzidas pelos estudantes



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

É importante citar que as HQs eram expostas numa mesa enquanto os estudantes apresentavam oralmente as suas produções, em todas as salas de aula da escola, mostrando os personagens principais, um pouco do enredo e levando a mensagem de como o *bullying* é cometido, informando, ainda, que já existe lei que pune as pessoas e que é preciso respeitar sempre os colegas. Foi muito gratificante poder compartilhar com os alunos esse momento, pois a empolgação deles ao mostrar seus textos era visível e contagiante. Eles sentiram seus textos valorizados e sentiram

orgulho disso, pois vivenciaram na prática serem sujeitos autores das suas próprias histórias, ou seja, o protagonista da ação, como podemos observar nas figuras 14 e 15:

Figura 15 e 16: Momento de partilha com outras turmas



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

Após este momento, no dia 22 de novembro, depositamos vários exemplares das quatro produções dos alunos na biblioteca da escola, conforme figuras abaixo:

Figura 17 e 18: HQs dos estudantes compondo o acervo da biblioteca escolar



Fonte: arquivo pessoal do professor pesquisador (2025).

5.3 Comparação e análise das produções iniciais e finais

Como bem afirmam Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.97), uma sequência “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto”. Isso quer dizer que, ao desenvolver um trabalho sistematizado tomando como ponto de partida o que os alunos já sabem e revelam em sua escrita inicial, é possível desenvolver habilidades necessárias, através da intervenção do professor, a fim de melhorar o entendimento e domínio efetivo do gênero discursivo/textual em estudo.

A aplicação dos módulos de aprendizagens permite desenvolver, nos estudantes, uma evolução gradual e elementar, possibilitando uma compreensão mais aguçada das características dos elementos do gênero HQs, bem como a aplicação desses entendimentos em suas produções finais. Portanto, os alunos tiveram a oportunidade não só de internalizar os elementos típicos do gênero, mas também de desenvolverem consciências reflexivas e críticas sobre as suas própria escrita, à medida que retornam às suas escritas iniciais e (re)avaliam o que fizeram ou deixaram de fazer.

Como já mencionado, os módulos de aprendizagem foram agrupados levando em consideração os elementos do gênero discursivo/textual HQs (conteúdo, estrutura e estilo). A seguir, apresentamos as HQs produzidas pelos alunos e as analisaremos, levando em consideração cada elemento desse gênero discursivo/textual, conforme definido por Bakhtin (2003).

Após a aplicação dos módulos de aprendizagem, obtivemos quatro produções elaboradas pelas quatro equipes, a saber:

Quadro 13: Produções finais

Equipe	Título
Equipe 1	O “anão” que conquistou o mundo
Equipe 2	O sofrimento de um <i>bullying</i> social
Equipe 3	A história de Rubens
Equipe 4	História de superação: <i>Bullying</i>

Fonte: Professor pesquisador (2025).

Cabe destacar que os textos produzidos pelos estudantes, em sua integralidade, estão presentes nos anexos.

- **Em relação ao conteúdo temático**

Marcuschi (2008) afirma que os gêneros são entidades comunicativas em que há a predominância de uma função, um propósito e um conteúdo. De igual forma, outros autores, como Bakhtin (2008) e Faraco (2009) comungam com essa mesma ideia ao assumirem que os gêneros são dotados, dentre outros elementos, de uma unidade temática. Faraco, por exemplo, argumenta que “nos enunciados (orais ou escritos) têm o conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios e correlacionados às condições específicas” (Faraco, 2009, p.126).

Nesse sentido, percebemos que o **conteúdo** (*grifo nosso*) é um aspecto importantes, dentro do processo comunicacional e na constituição dos gêneros discursivos/textuais, e que deve ter um lugar reservado dentro do processo de estudo e do ensino de língua em sala de aula.

Produção inicial

De uma forma geral, nas produções iniciais produzidas, observamos a presença de poucos personagens e uma temática desenvolvida de modo bastante superficial.

Na produção da **equipe 1**, cujo título é “ **O anão que conquistou o mundo**” por exemplo, Messi é um garoto que sofre bullying na escola, ao ser apelidado de anão. Observe-se que o **conteúdo bullying** é pouco enfatizado. Na história, não fica evidente o porquê que ele sofre *bullying*, o clímax não é evidenciado e o desfecho pouco desencadeado, conforme podemos observar nas figuras 19 e 20 abaixo:

Figura 19

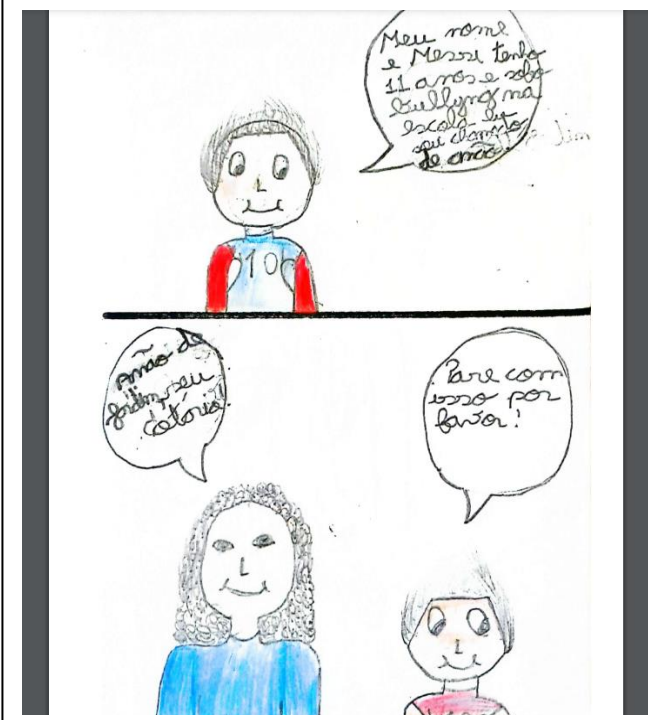


Figura 20



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Após as cenas expostas acima, Messi apenas participa de um jogo importante e ganha a partida, nada mais sobre a temática é colocado em foco.

Na equipe 2, título: O sofrimento de um *bullying* social, percebemos uma personagem sendo excluída pelo colega sem nenhum motivo evidente, caracterizando, assim, o *bullying* social, conforme podemos observar nas figuras 20 e 21 abaixo:

Figura 20



Figura 21



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Desta forma, a equipe aborda a temática *bullying social*, mas de forma ainda superficial. Seria interessante abordar mais o impacto do problema, incluindo, por exemplo, diálogos ou situações que demonstrem o sofrimento emocional da personagem excluída. Isso aprimoraria mais a narrativa e sensibilizaria, envolvendo o público para problemática do tema.

Na equipe 3, observamos, na situação inicial, dois personagens no estádio de futebol. No entanto, no decorrer dos acontecimentos, um dos personagens (até então não nomeado) agride o colega pelo fato dele não ter o bom 'físico' para ser um jogador. Temos aí em evidencia o *bullying físico*. Notamos que, na sucessão dos acontecimentos, a temática não foi bem explorada. Como o personagem superou o *bullying* que ele vivenciava? Como buscou ajuda? Quem o ajudou? O que levou o personagem vilão a se redimir diante do que fazia? Esses são alguns questionamentos que poderiam ser evidenciados no decorrer dos acontecimentos da história e, assim, desenvolver e desencadear o tema, conforme podemos observar nas figuras abaixo:

Figura 22

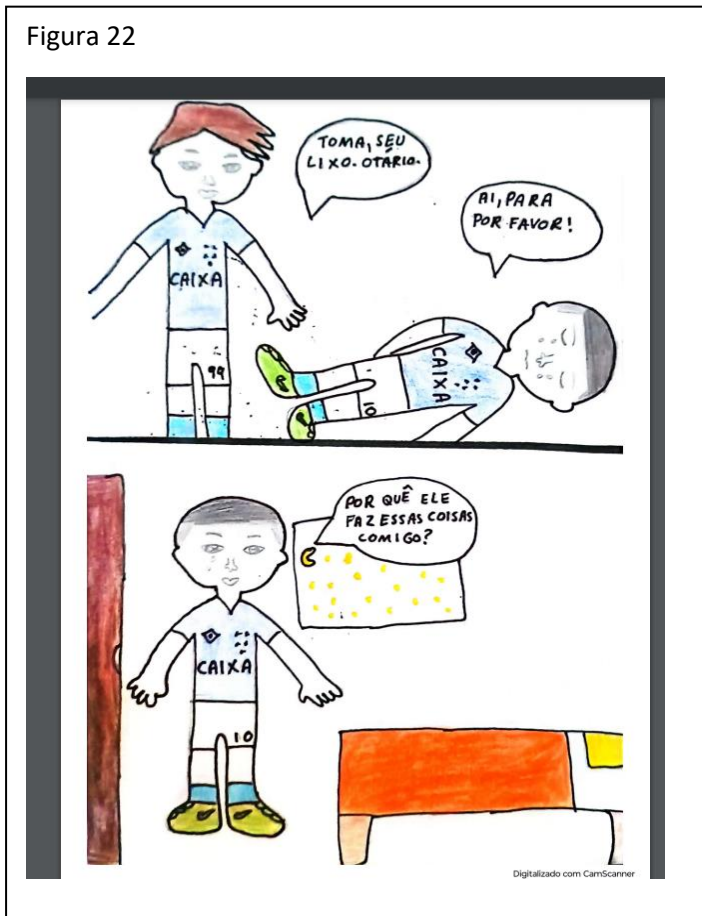


Figura 23:



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Já **na equipe 4**, título “História de superação” notamos a presença do personagem Erik, que é quem pratica o *bullying* na escola. O Personagem principal não é indicado no início da história, apenas no final (Nicolas). Percebemos que Nicolas é desacreditado diante daquilo que ele almeja, que é ser jogador de futebol. Na sucessão dos acontecimentos, observamos que o tema também não é aprofundado. O sofrimento do personagem poderia aparecer com mais evidência, a temática *bullying* poderia surgir com mais enfoque. Além disso, nas ações apresentadas, há lacunas que precisam ser preenchidas para o melhor entendimento do leitor. No último quadrinho, por exemplo, o personagem parece não se arrepender do *bullying* que praticava e a impressão que d[á] é que ele vai continuar replicando sua conduta, o que não é o esperado, conforme podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 24

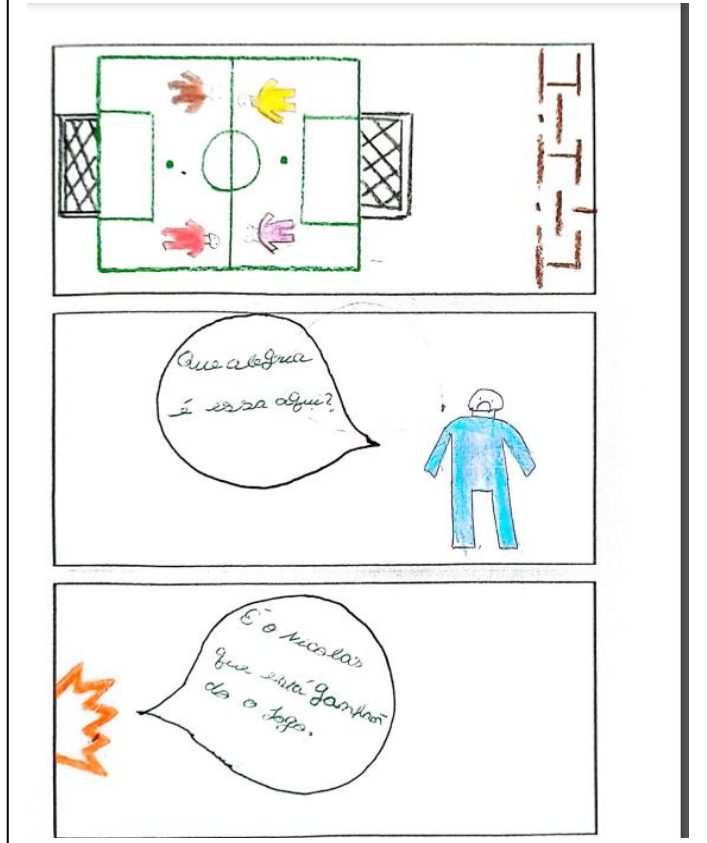
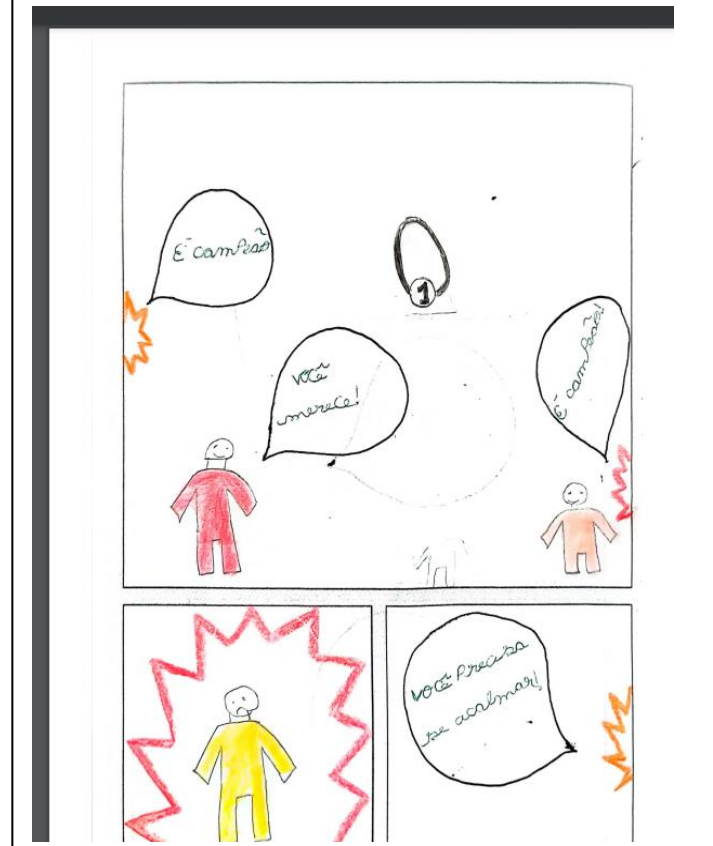


Figura 25



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Koch e Elias (2022) afirmam que é necessária a ativação do conhecimento enciclopédico para o bom desenvolvimento a atividade escrita. Esse tipo de conhecimento corresponde aos conhecimentos que “ouvimos falar ou que lemos ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (Koch e Elias, 2022, p.41). Seria, portanto, a ativação dos repertórios relacionados ao tema tratado na produção textual que precisam aparecer na história. Nessa perspectiva, acreditamos que o desenvolvimento temático de forma superficial, nas produções textuais em análise, deve-se ao baixo conhecimento enciclopédico relacionado ao tema, afetando, assim, a progressão temática.

Desta forma, as leituras, diálogos e discussões realizadas em sala de aula sobre o tema são de extrema importância para a mobilização de conhecimentos necessários para uma boa abordagem e desenvolvimento temático na escrita do gênero. Entendemos que esse tipo de conhecimento precisou ser mais difundido e explorado com os alunos. A partir dessa constatação, elaboramos os módulos de

aprendizagem relacionados ao *conteúdo*, a fim de ampliar os repertórios informacionais dos estudantes e aprimorar a abordagem temática.

Produções finais

Após a aplicação dos módulos de aprendizagem, os estudantes reescreveram os seus textos, conforme mostrado a seguir.

A produção final da **equipe 1** evidencia avanços significativos na compreensão da temática, incorporando elementos que favorecem a clareza na narrativa.

Um dos elementos importantes foi a inserção de informações à legenda informativa, que visa dar mais clareza e orientação à história, auxiliando o leitor a se situar melhor no contexto produzido. Percebemos que o nome do vilão também é citado (fato que não ocorria na produção inicial), servindo, também, para situar o leitor diante dos acontecimentos, como podemos observar na figura 26 abaixo:



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

A temática *bullying* é abordada por meio do personagem Messi, que sofre discriminação e deboches em virtude de seu tamanho, por isso que é chamado de

“anão de jardim”, por seus colegas. Observamos, também, a inclusão de mais uma legenda informativa (sinalizando o marco temporal na sucessão da narrativa). Portanto, a introdução de um novo personagem, um treinador de futebol, adiciona dinamismo à história inicial e indica um ponto de virada na narrativa, conforme podemos observar a seguir, nas figuras 27 e 28:

Figura 27



Figura 28:



Também identificamos a reprodução da ideia da produção inicial de forma ampliada e enfática a respeito do estado emocional do personagem que sofre o *bullying*, bem como a ideia da conduta persistente do personagem que o pratica, proporcionando a progressividade da narrativa, deixando-a mais envolvente. Como podemos observar na figura 29 abaixo:

Figura 29:



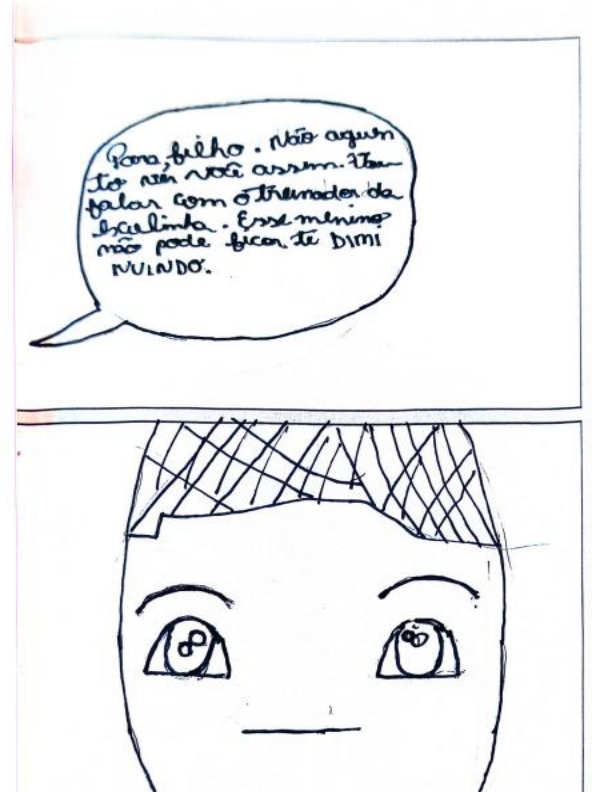
Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Observamos, também, que a equipe incrementou, na sua produção inicial, adicionando um balão de continuação, exibindo a fala da mãe do personagem dando-lhe apoio diante da situação por ele vivenciada. Isso aconteceu porque foi frisado, nas aulas, que seria sempre importante, diante da situação de *bullying* vivenciada, procurar ajuda de alguém que se tem confiança. No caso da HQs em análise, a pessoa de confiança, escolhida pelos autores, seria a figura da mãe. Nesse caso, os estudantes inseriram mais um personagem para, assim, adicionar mais elementos a narrativa, favorecendo a progressão temática, conforme observamos nas figuras 30 e 31:

Figura 30:



Figura 31:



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

A equipe citou a lei do *bullying*, evidenciando a apreensão dos conhecimentos sobre a temática diante do que foi discutido em sala de aula ao longo dos módulos de aprendizagem. Podemos perceber, na abordagem dos estudantes acima, que há uma reflexão tanto do aspecto legalista quanto emocional relacionado ao *bullying*. Isso reforça o entendimento dos estudantes ao reconhecer a importância de uma convivência respeitosa dentro do convívio social.

Também observamos o desfecho da história, o tom de arrependimento do personagem "vilão", revelando a importância de um ambiente de paz e seguro e a inserção de uma legenda final, evidenciando a superação do personagem principal diante das dificuldades de *bullying* que ele vivenciava, conforme mostrado nas figuras a seguir:

Figura 32:

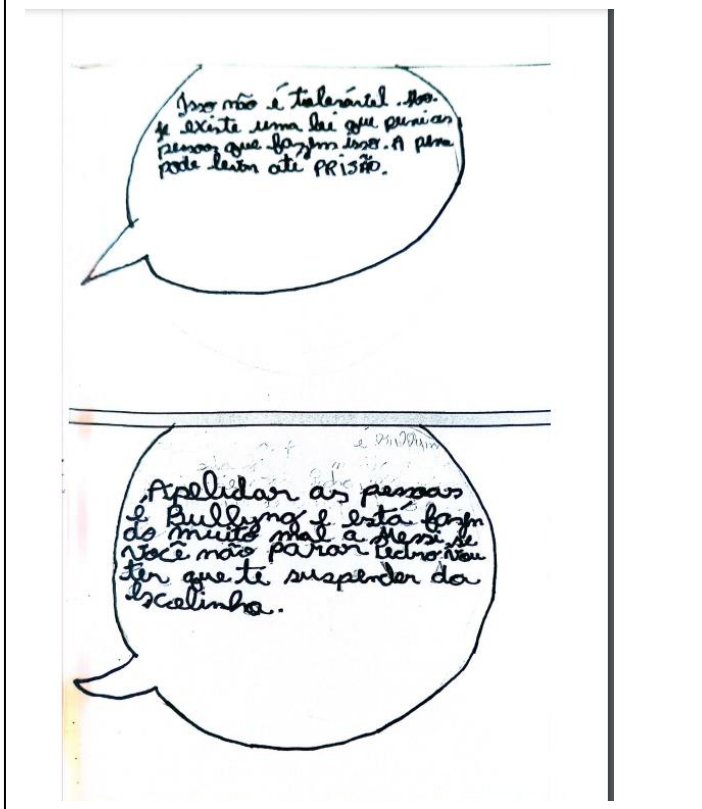


Figura 33:



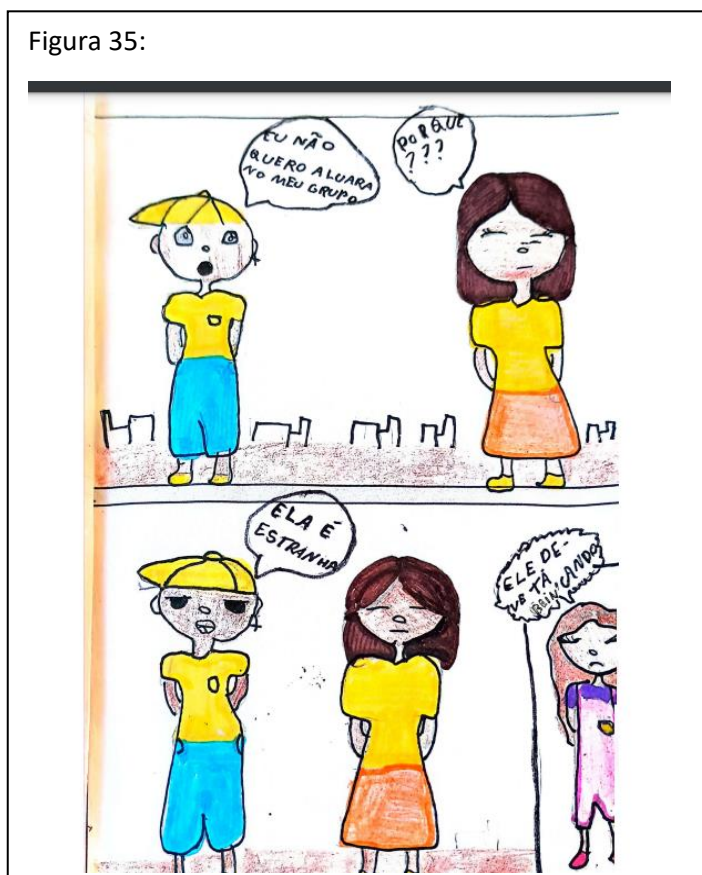
Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Já a **equipe 2**, após a reescrita, os estudantes também conseguiram desenvolver a temática abordada. Na figura 44, por exemplo, a fim de incrementar a narrativa, os estudantes inseriam um personagem, a professora, colaborando, assim, com a progressão textual. O personagem Luan aparece excluindo a Luara dos trabalhos na escola, revelando, assim, o conflito da história. Notamos, também, a presença de mais uma nova personagem (a diretora), colaborando com o desenvolvimento e o prosseguimento da narrativa. Trata-se de elemento apaziguador, utilizado pelos alunos, para dar suporte e mediar/resolver o problema do *bullying* na escola. A presença da diretora não apenas oferece suporte à personagem principal, mas, também, reforça a mensagem educativa, mostrando a importância de autoridades escolares no enfrentamento e tratamento do *bullying* dentro do ambiente escolar. Essa escolha narrativa demonstra a sensibilidade dos estudantes ao abordar o tema com responsabilidade, oferecendo uma solução que vai além da simples resolução do conflito, destacando o papel de figuras institucionais no combate à violência.

Figura 34



Figura 35:



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Além disso, conforme os conceitos discutidos em sala de aula, os estudantes incluem e fazem referência à lei do *bullying* como forma de desenvolver a temática abordada. Essa inclusão não só agrega valor à temática abordada, mas também enriquece o contexto educativo da história, trazendo informações relevantes para conscientizar o leitor sobre os impactos e os efeitos legalistas do *bullying*. Ao relacionar o enredo com aspectos legais, os estudantes demonstram uma compreensão ampliada do tema, conectando a narrativa ficcional a elementos da realidade que promovem reflexão e responsabilidade social, como podemos observar a seguir, nas figuras 36 e 37:

Figura 36:

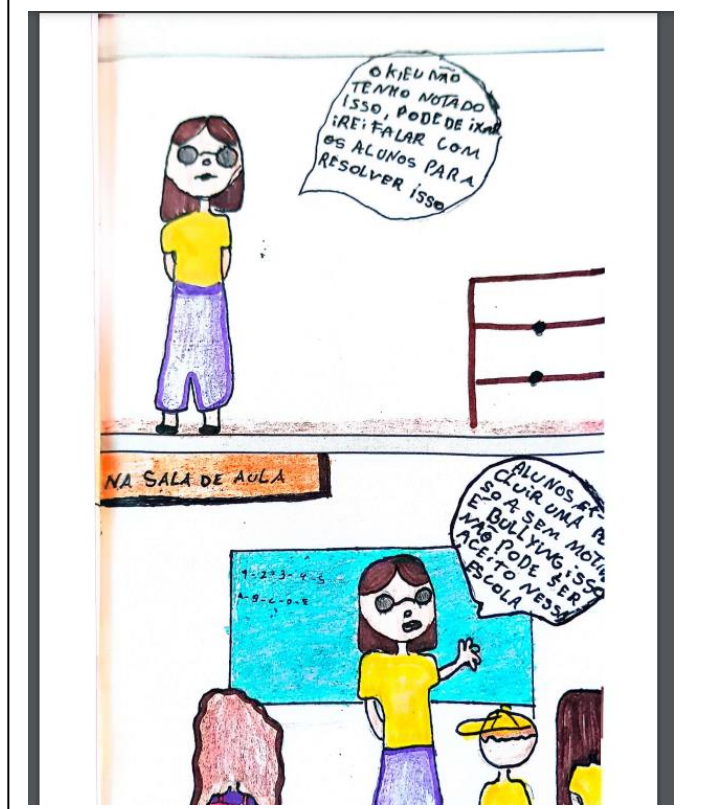
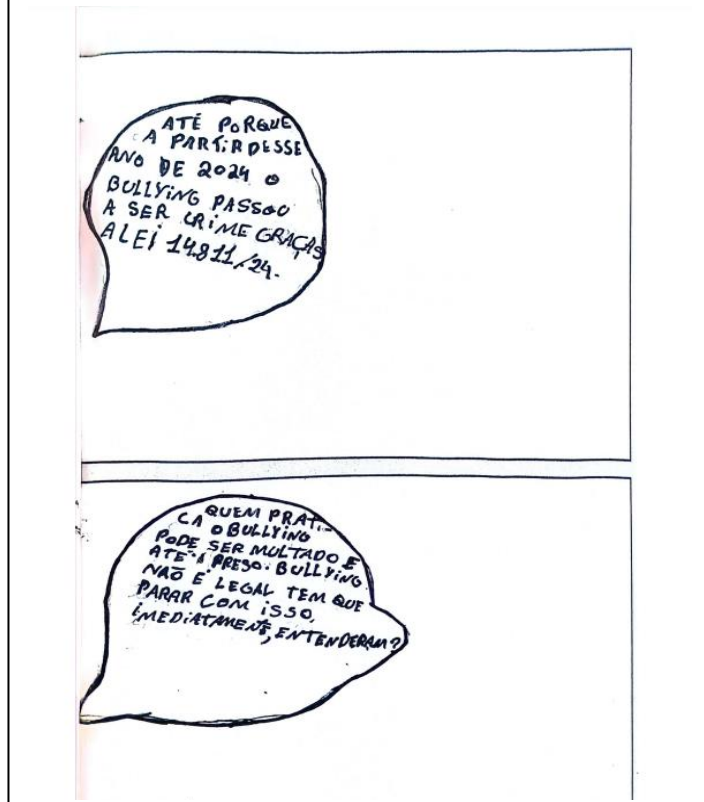


Figura 37:



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

A **equipe 3**, já no primeiro quadrinho, inseriu uma legenda informativa para contextualizar e situar o leitor sobre a identificação do personagem e o tipo de *bullying* sofrido por ele. Houve, também, a inserção de quadrinhos a fim de desencadear as ações e dar progressão à narrativa. O personagem vilão passa a intimidar Rubens semanalmente nas partidas de futebol, desencadeando, assim, o conflito da história. Com essa abordagem, os estudantes revelaram a sua compreensão sobre o bullying discutido na sala de aula, como sendo um ato de intimidação frequente, como podemos observar nas figuras 38 e 39:

Figura 38:

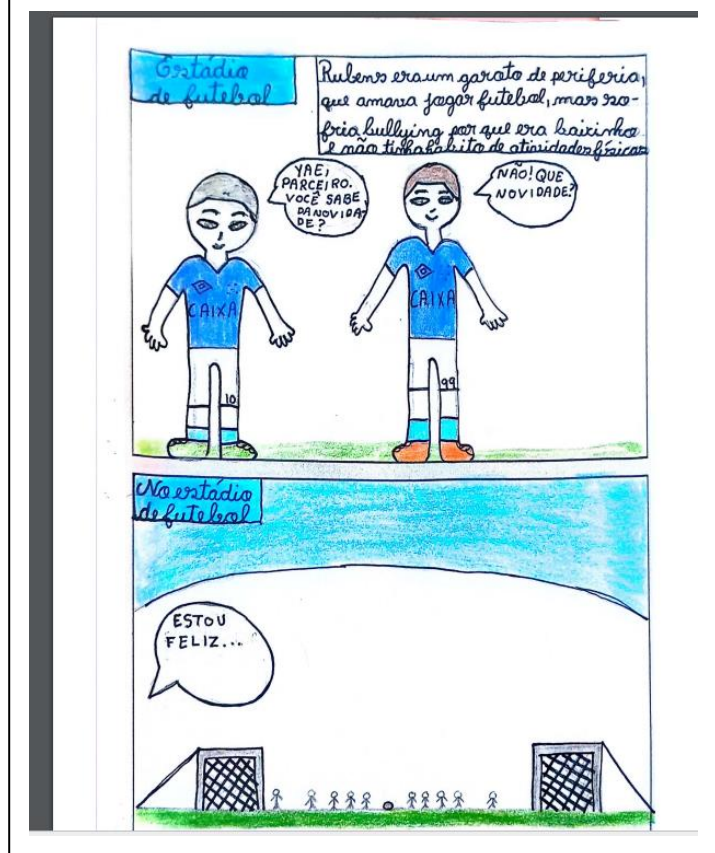
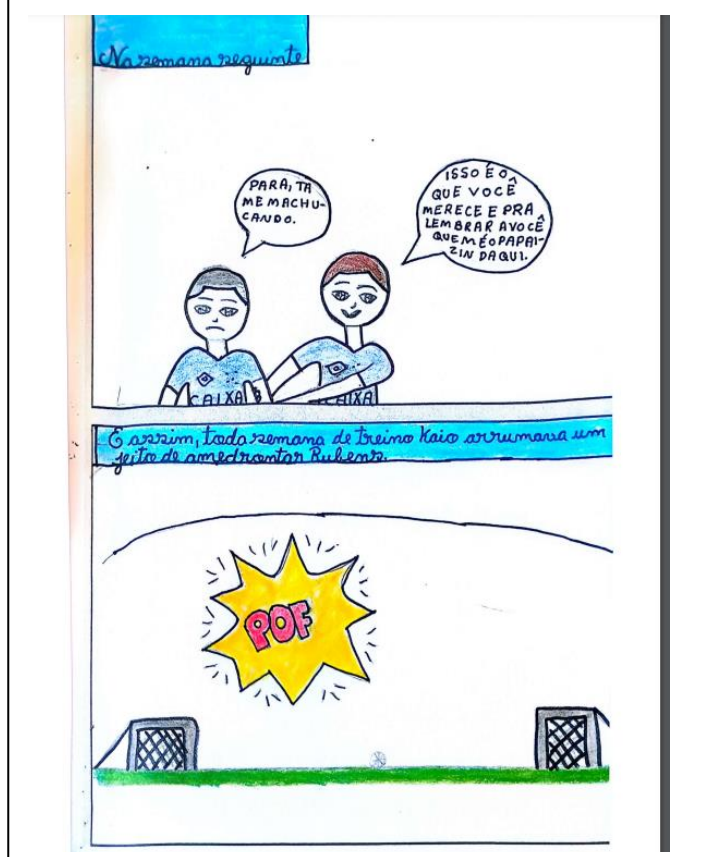


Figura 39:



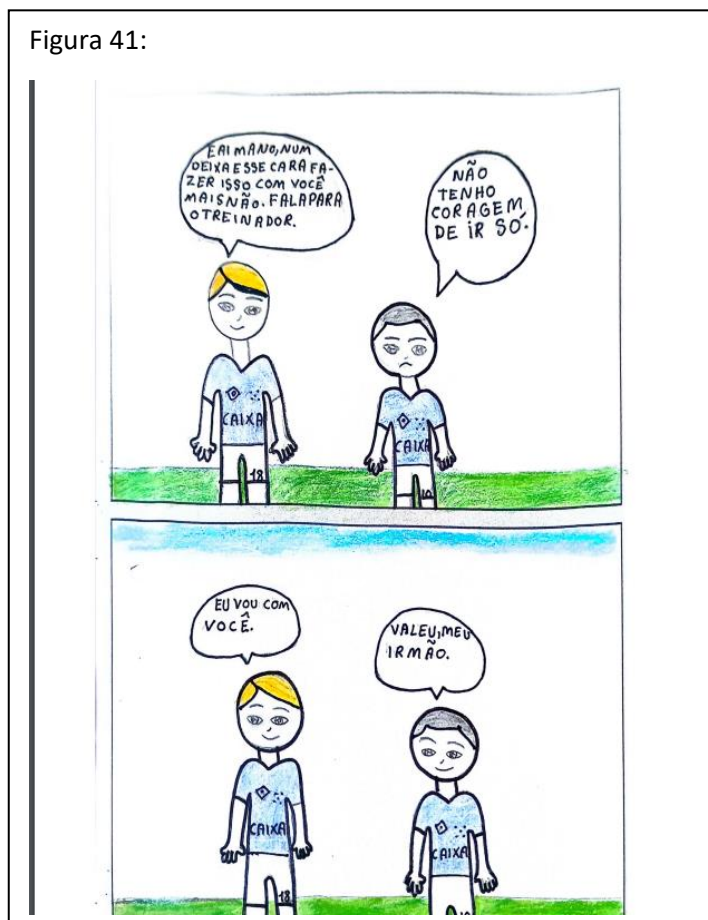
Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Podemos perceber, também, a inquietação emocional do personagem ao sofrer o *bullying* e a inserção de um personagem que o apoia no enfrentamento da situação. Temos aí, portanto, a figura de um colega de confiança e a atuação de outro personagem, o treinador, que dá suporte para a solução do problema que o personagem vivencia, como podemos observar nas figuras 40 e 41 a seguir:

Figura 40:



Figura 41:



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

A legislação do *bullying* também é citada, demonstrando, então, a compreensão e o aprimoramento do repertório dos estudantes a respeito da temática em estudo. O desfecho da história também é enfatizado quando o personagem que pratica o *bullying* se redime e a situação conflituosa é superada, como podemos observar nas figuras 42 a 44 a seguir:

Figura 42:



Figura 43:

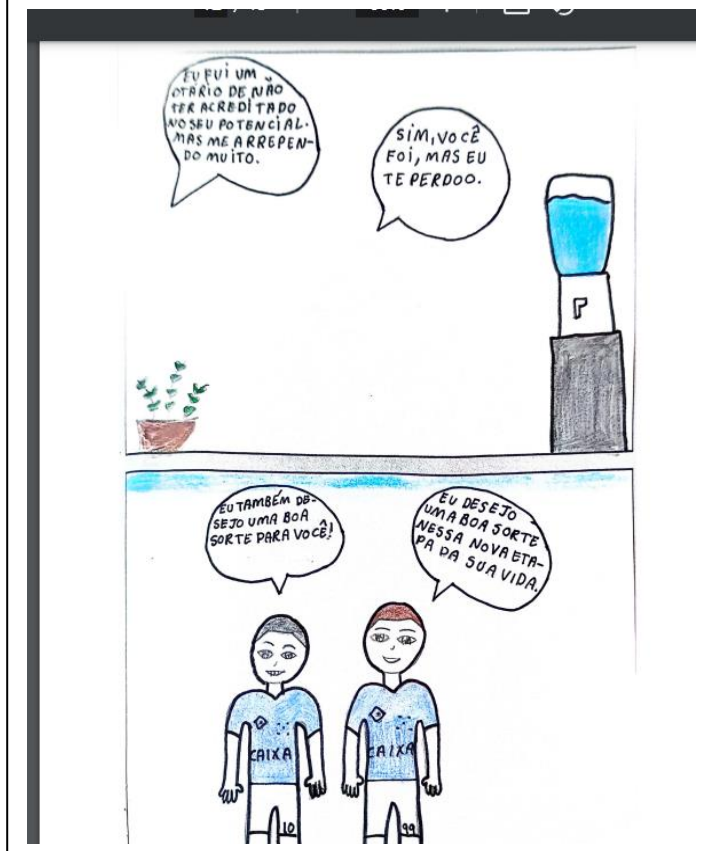
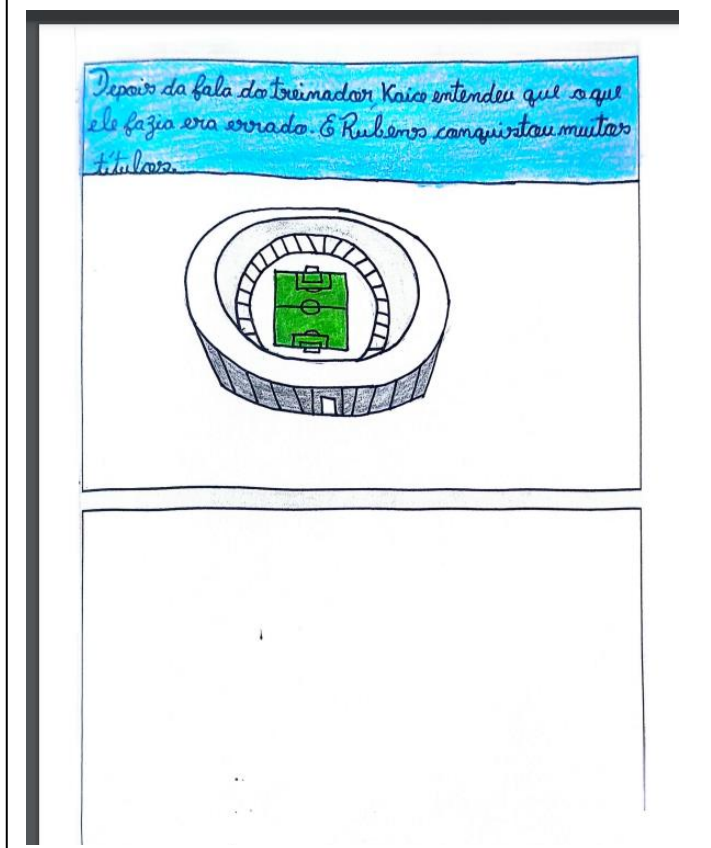


Figura 44:



Podemos afirmar, desta forma, que, comparado à produção inicial, na produção final o tema aparece mais desenvolvido, garantindo, assim, a progressão temática e a coerência textual.

Na equipe 4, também observamos, ao comparar com a produção inicial, a progressão do conteúdo temático. Mais quadros e personagens foram inseridos para o melhor desencadeamento das ações. O estado emocional do personagem que sobre o *bullying* também fica em evidência, pois ao anunciar os jogos interclasses, Erik mantém sua postura intimidadora, juntamente com seus colegas, o que desencadeia o conflito da narrativa, conforme podemos ver nas figuras 45 e 46 abaixo:

Figura 45:



Figura 46:



A equipe, também, traz à tona a figura do diretor escolar que serve de apoio à vítima e opera na solução do conflito. Há, ainda, a citação da lei do *bullying* com a finalidade de conscientizar o agressor sobre a gravidade do problema, desencadeando a conclusão da história. No final, o agressor se mostra arrependido e a vítima demonstra superar o problema, como podemos observar nas figuras 47 a 50 a seguir:

Figura 47:



Figura 48:

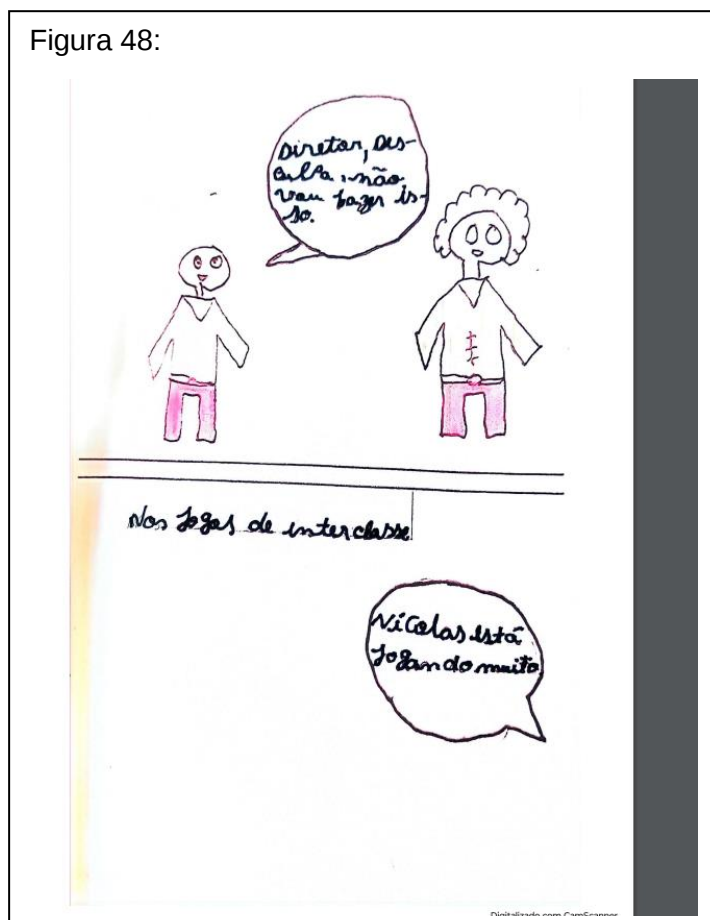


Figura 49:

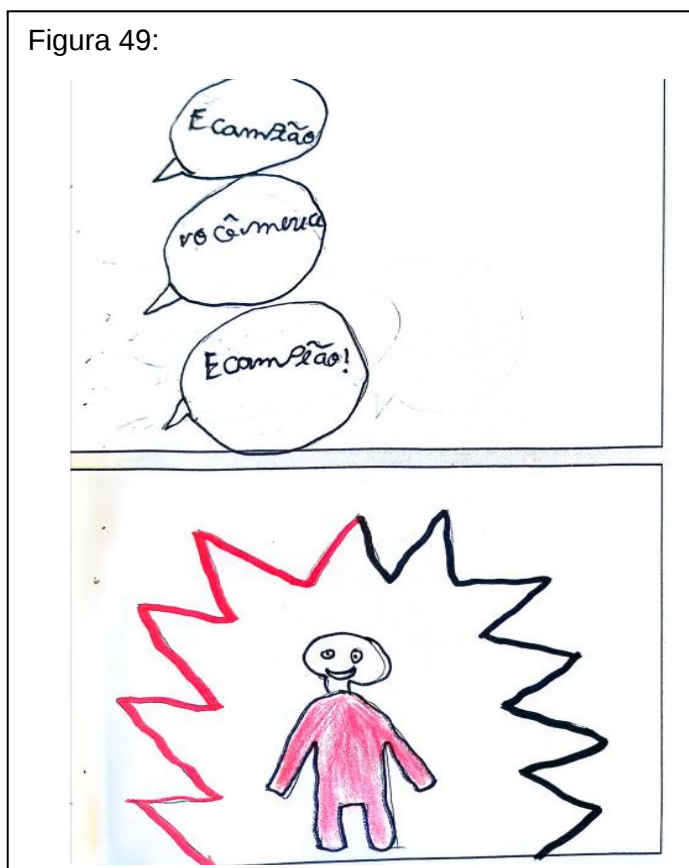
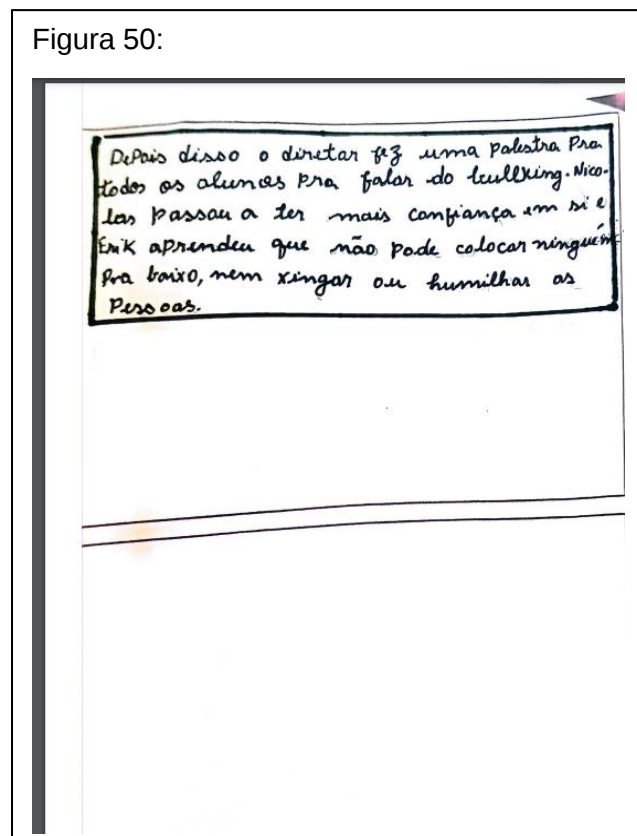


Figura 50:



Desta forma, no que concerne ao primeiro elemento do gênero discursivo/textual “o conteúdo temático”, como definido por Bakhtin (2003), os estudantes conseguiram ampliar os seus repertórios culturais e inserir novos elementos temáticos necessário para desenvolver o tema. Nessa perspectiva, como bem lembra Faraco (2009, p. 126): “se queremos estudar o dizer, temos de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora de múltiplas e variadas esferas do agir humano”. Logo, podemos afirmar que todo texto se insere dentro de uma atividade humana, o que exige dos nossos alunos conhecimentos prévios e construídos sobre o dizer, ou seja, a temática. Portanto, através das leituras, discussões, diálogos e ideias, conseguimos ampliar o repertório informacional dos estudantes, ou seja, a sua competência discursiva.

Os estudantes, também, recorreram ao uso da multimodalidade para aprimorar o desenvolvimento da narrativa e reforçar a ideia de sentido pretendida. Isso porque a linguagem das HQs não ocorre no vazio, mas é permeada de vários elementos semiótico, como os balões, as imagens, cores. Tudo isso coopera para a construção de sentido do texto. Ratificando a ideia de Dionísio (2011), a qual nos diz que a multimodalidade se refere às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística em uma dada mensagem- incluindo palavras, imagens, cores, formatos, olhares, entonação etc.- conseguimos observar, desta forma, esses efeitos nas produções dos alunos, evidenciando a importância da interação desses elementos na construção do sentido textual.

Além disso, ratificamos a importância da reescrita no processo de produção textual dos estudantes, conforme apontado por Antunes (2003) e os PCNs (1998). O processo de reescrita envolve a análise e reflexão sobre aquilo que foi escrito para que, a partir da refacção, o texto possa ser aprimorado. Dessa maneira, afirmam os PCNs:

A refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto (...) os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo (...). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1988, p. 77-78).

Ressaltamos que, no contexto da sala de aula, a prática da reescrita, aplicada à proposta didática de Scheneuwly, Dolz e Noverraz (2004) foi uma estratégia importante para o aperfeiçoamento das produções textuais dos estudantes. Por meio desse processo, eles puderam revisar, reorganizar, avaliar e refazer seus textos, refletindo sobre o próprio ato da escrita.

A seguir, apresentamos os avanços observados nas produções dos alunos em relação à estrutura do gênero.

- **Em relação à estrutura**

Comungando com os preceitos de Bakhtin (2003), Fiorin (2011) também afirma que os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados, dentre outros elementos, por uma construção composicional. O autor afirma, ainda, que nos expressamos por meio de gêneros que pertencem a uma determinada esfera de atividade humana. Assim, “Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação” (Fiorin, 2011, p. 36).

Ciente da importância da construção composicional dos gêneros discursivos/textuais, analisaremos a seguir as produções dos estudantes na nessa perspectiva.

Equipe 1

Título: O anão que conquistou o mundo

Figura 51:



Produção inicial

Figura 52:



Produção final

• Equipe 2

Figura 53:



Produção inicial

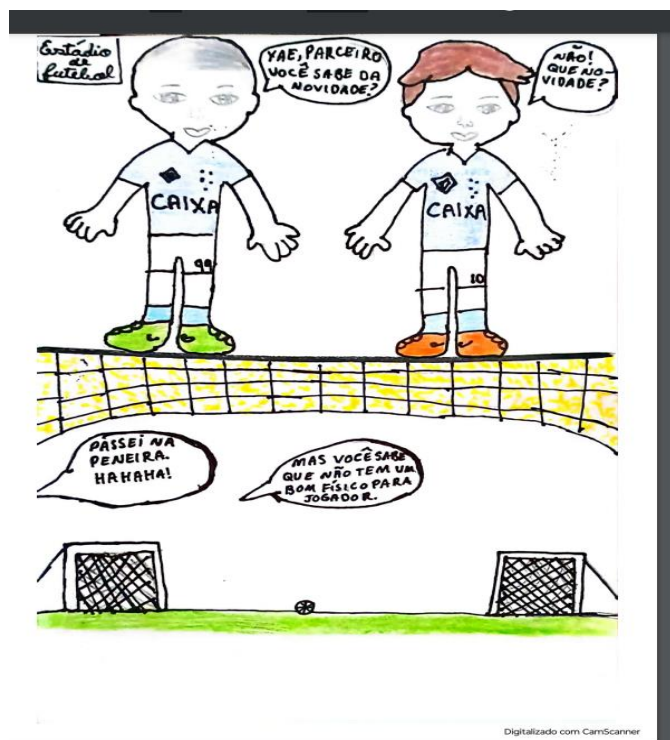
Figura 54:



Produção final

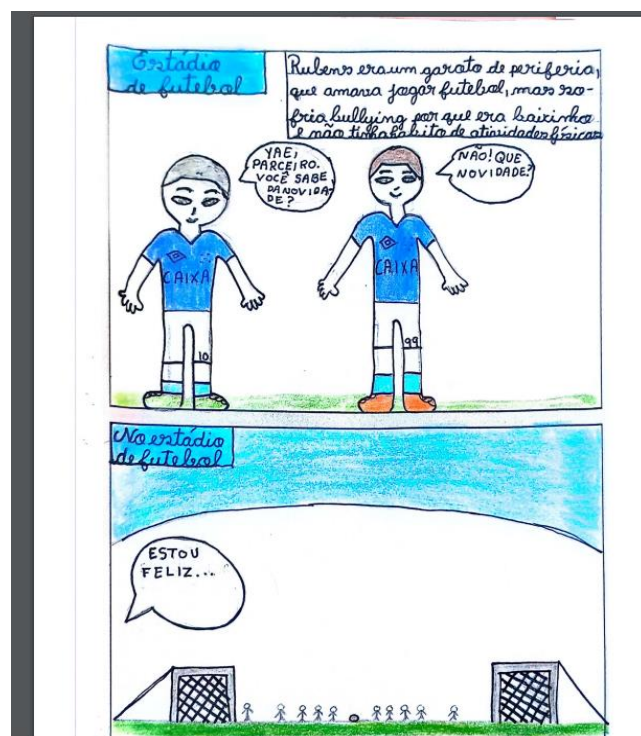
• Equipe 3

Figura 55:



Produção inicial

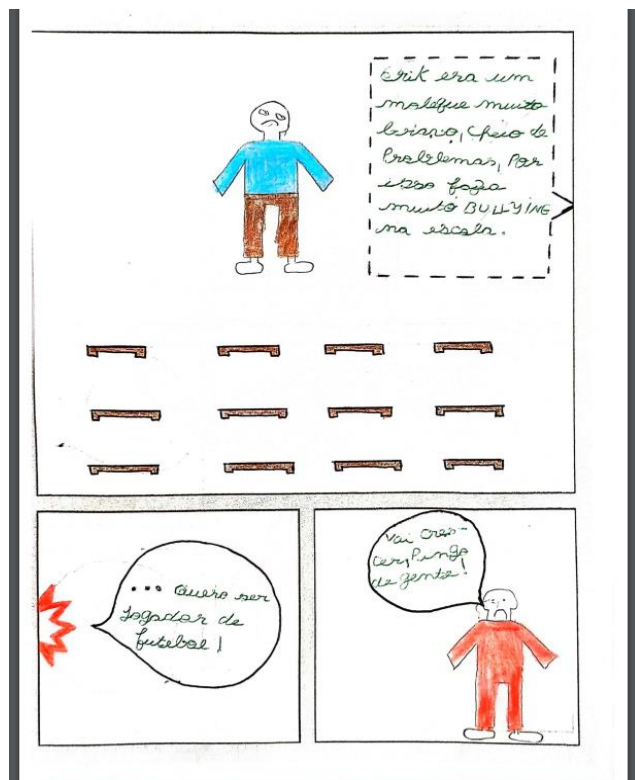
Figura 56:



Produção final

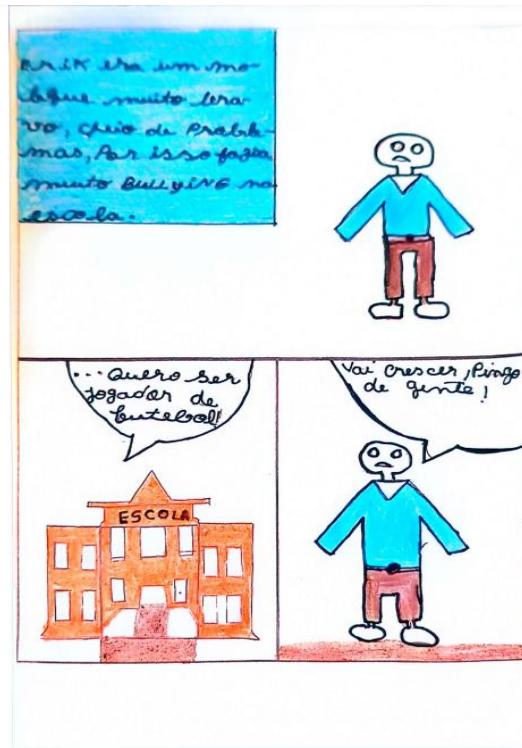
- Equipe 4

Figura 57:



Produção inicial

Figura 58:



Produção final

Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Ao comparar as produções iniciais e finais, acima, (vamos detalhar cada uma a seguir) podemos identificar que os estudantes conseguiram aprimorar os seus textos em relação à estrutura das HQs. Percebemos, de uma forma geral, a presença de legendas informativas, fazendo parte da estrutura do gênero e cooperando com a acomodação de informações necessárias para situar o leitor diante dos acontecimentos da narrativa.

Além disso, como mais uma parte integrante da estrutura do gênero e, também, como elemento multissemiótico, observamos a inclusão e/ou o aperfeiçoamento das imagens nas HQs, como a presença de cenários (ver produção final das equipes 1, 2, 3 e 4), bem como a inserção de novos personagens. Nessa análise, como bem frisa Dionísio (2008), é preciso adicionar, à prática do letramento verbal, a prática do letramento da imagem, daí os multiletramentos ou letramento(s), uma vez que a

multimodalidade é um elemento constitutivo do discurso, seja ele oral ou escrito. Podemos afirmar que os estudantes conseguiram empregar e atingir esse diálogo entre as diferentes linguagens, demonstrando domínio não apenas da escrita, mas, também, da interpretação e produção de sentidos por meio de diferentes recursos semióticos (Imagéticos). Dessa forma, os alunos atingiram o patamar dos multiletramentos, capazes de comunicar e transitar mediante diferentes formas de expressão de sentidos.

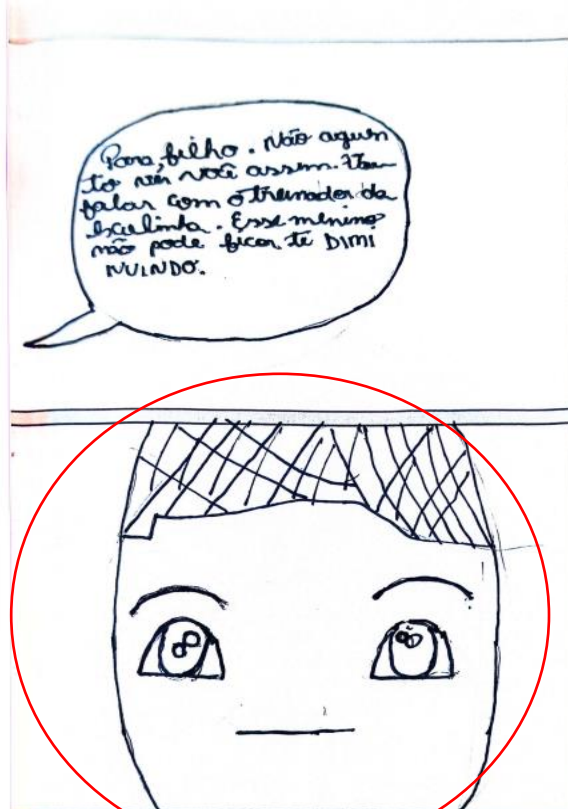
Em relação aos tipos de ângulos, planos e enquadramentos, após as aulas ministradas nos módulos de aprendizagens, as equipes demonstraram compreender os conceitos lecionados ao aplicar a técnica e efeito em suas produções finais. Esse progresso resultou em imagens mais detalhadas e expressivas, enriquecendo o aspecto visual e potencializando o efeito semiótico de suas composições. Na equipe 1 abaixo, também sinalizado com o círculo vermelho, por exemplo, a equipe utilizou o plano “detalhe” ao enfatizar o rosto do personagem principal, colocando em evidência o desconforto emocional vivenciado pelo personagem.

- Equipe 1

Figura 59:



Figura 60:



Esse mesmo plano de enquadramento “detalhe”, enfatizado nos módulos de aprendizagem, também foi utilizado nas produções das equipes 3 e 4, figuras 61 a 63, conforme observamos nos destaques em vermelho abaixo:

- Equipe 3:

Figura 61:

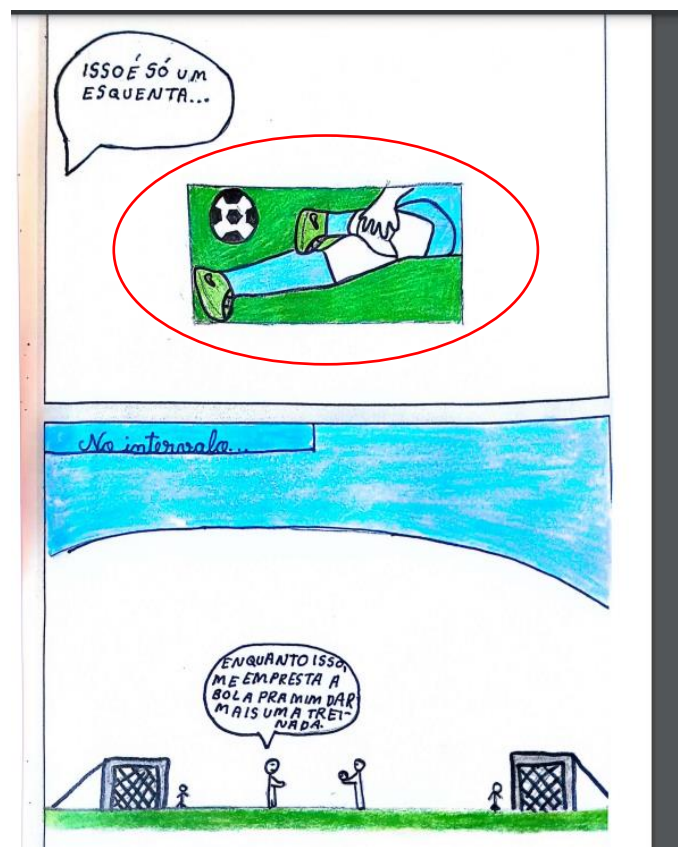
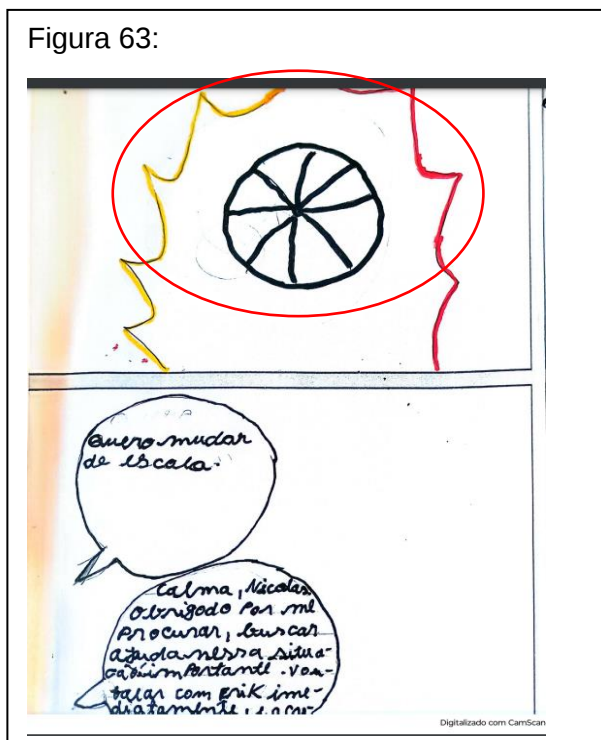


Figura 62:



- Equipe 4:

Figura 63:

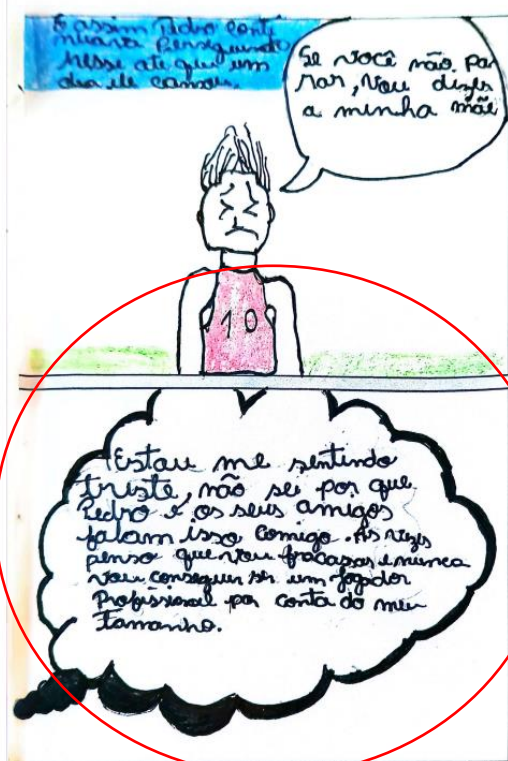


Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Desta forma, conforme Dias (2020), o plano detalhe é um dos componentes das HQs e tem como função, como o próprio nome já sugere, mostrar detalhes de objetos ou personagens, dando ênfase. Trata-se de um elemento semiótico que, em interação com outra linguagem, com a verbal, cumpre um papel de excelência na transmissão da mensagem. Podemos perceber, portanto, que os estudantes “lançaram mão” desse elemento e conseguiram cumprir o seu propósito.

Em relação aos balões de falas das HQs, identificamos que, nas produções iniciais, as equipes utilizaram poucos tipos de balões, em alguns casos, o tipo de balão utilizado não condizia com a intenção comunicativa pretendida. Já nas produções finais, observamos um uso mais variados de balões como balão de sentimentos e balão de continuação. Conforme sinalizados, abaixo, em vermelho:

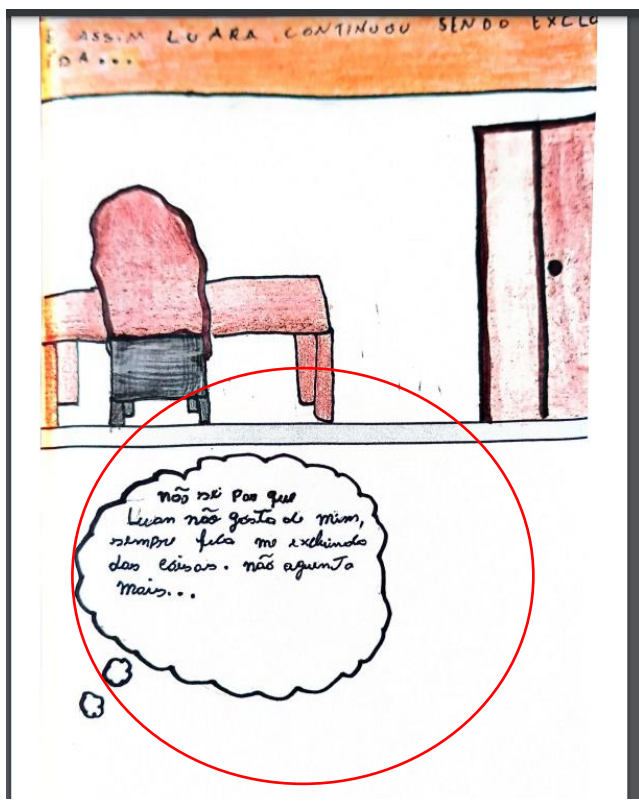
Equipe 1 (Figura 64):



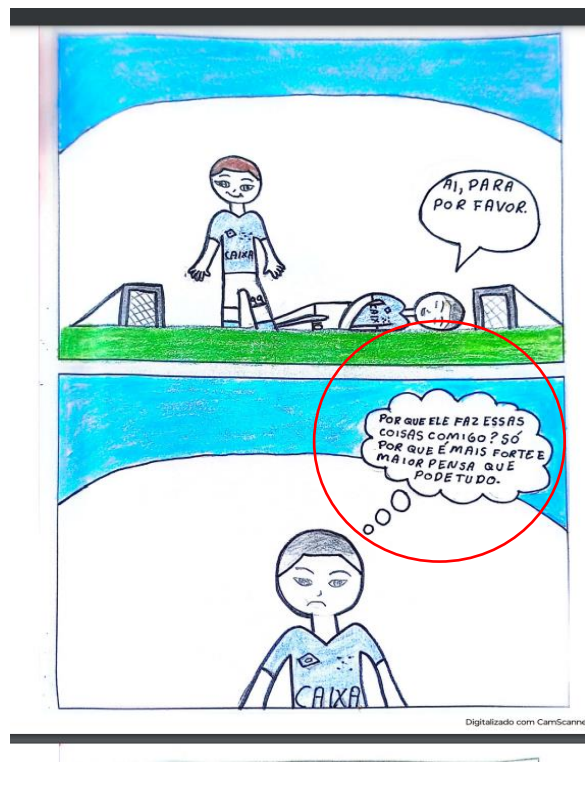
Equipe 1 (Figura 65):



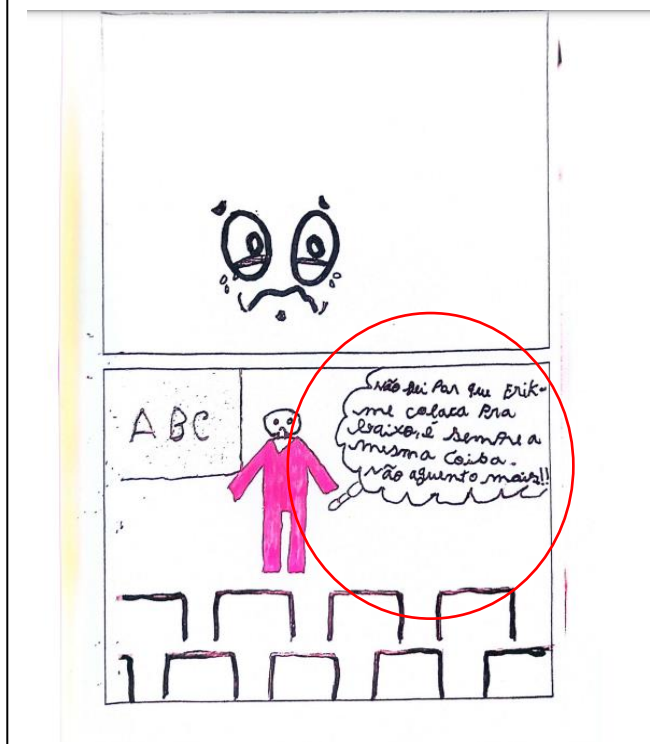
Equipe 2 (Figura 66):



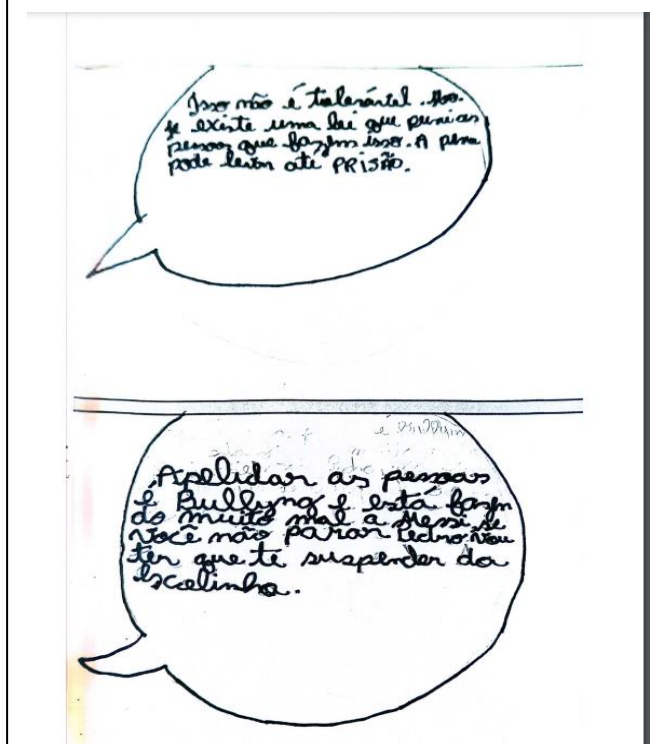
Equipe 3 (Figura 67):



Equipe 4 (Figura 68):



Equipe 1 (Figura 69):



Ao compor a estrutura das HQs, as diversas formas de balões de falas enriquecem o enunciado, pois permitem representar diferentes emoções e intenções comunicativas. No caso das HQs, acima, produzidos pelos alunos, há a recorrência do balão de pensamento, servindo para manifestar diferentes sensações e emoções vivenciados pelos personagens ao sofrer o *bullying*. Isso serve como um recurso importante para sensibilizar o público leitor sobre os malefícios que o *bullying* pode causar ao indivíduo e, ao mesmo tempo, revela a sensibilidade dos estudantes diante deste tema.

Cabe frisar que esses elementos constitutivos das HQs, visíveis nas produções dos alunos, como balões de falas, os ângulos, legendas, personagens, integram, hoje, os preceitos dos multiletramentos, pois como já discorrido por Rojo (2013) o multiletramento significa que:

Compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal, oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens –oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido (Rojo, 2013, p. 3).

Isso significa que, no contexto educacional, o processo de ensino e de aprendizagem devem levar em consideração as diversas formas de linguagens presentes no mundo contemporâneo, as quais interagem por meio de várias semioses, formando, assim, uma cadeia de significações. Podemos reforçar essa compreensão, por exemplo, quando as equipes, conforme mostrado acima, conseguiram, nas HQs, transmitir a sua mensagem sobre o *bullying*, utilizando os elementos multissemióticos, como as imagens, os balões, a legenda, as cores, a escrita, deixando, assim, os seus textos mais expressivos.

- **Em relação ao estilo**

Fiorin (2011), ao comentar os conceitos abordados por Bakhtin (2003), afirma que o estilo é “o conjunto de particularidades discursivas e textuais, que cria uma imagem do autor”, isto é, um “efeito de individualidade”. Trata-se, portanto, de um “conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade” (Fiorin, 2011, p. 28). Então, é importante considerarmos, como elemento marcador do estilo nas HQs, as marcas da linguagem oral (informalidade) e os efeitos linguísticos das onomatopeias; elementos estes responsáveis por criar a “individualidade” do produtor do texto.

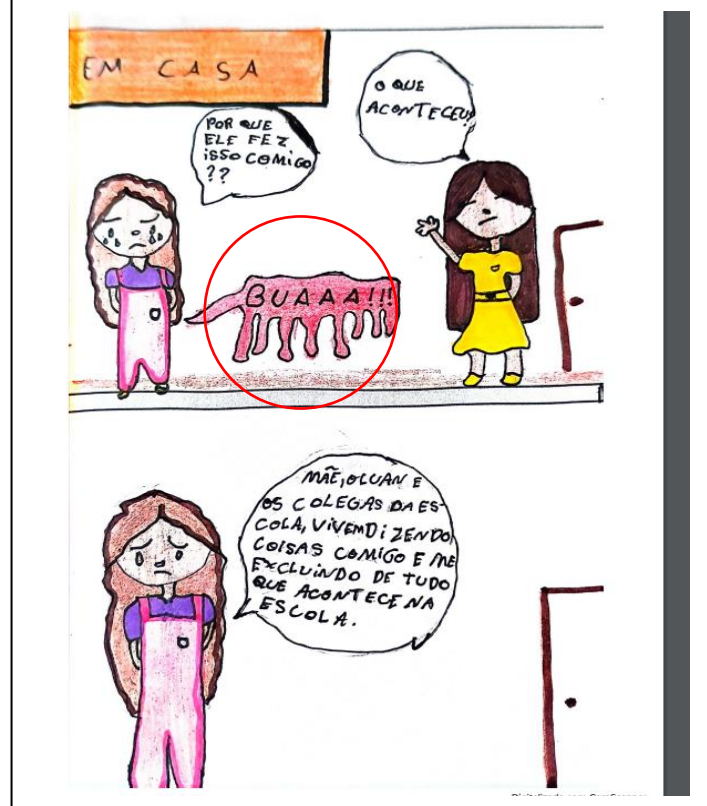
A seguir apresentamos os avanços das produções dos estudantes em relação ao estilo:

- **Equipe**

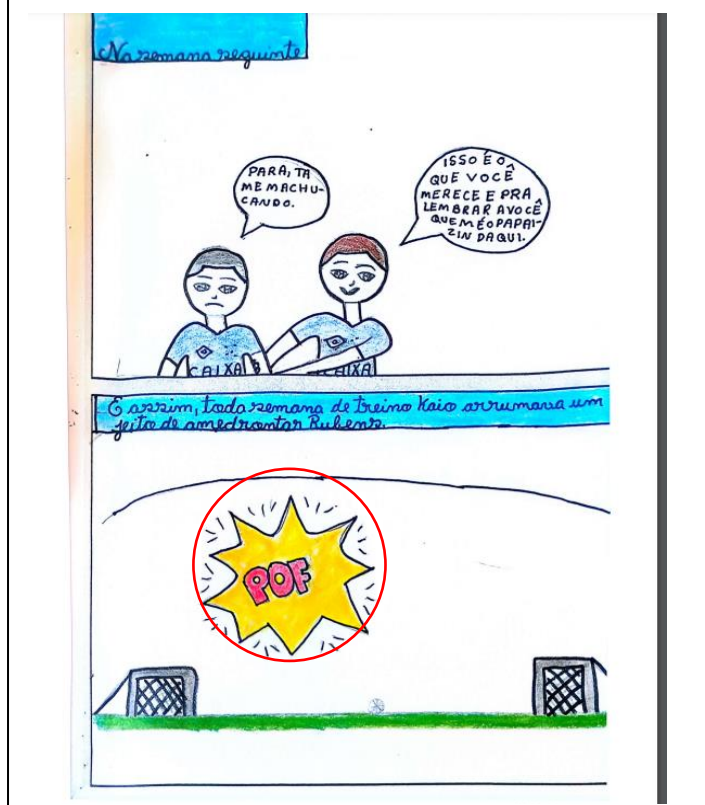
Equipe 1 (Figura 70):



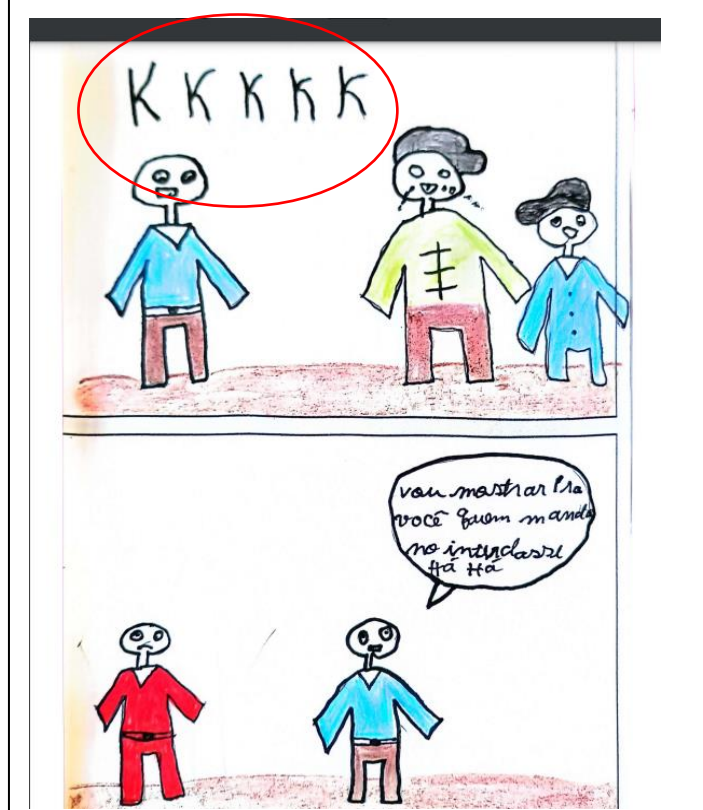
Equipe 2 (Figura 71):



Equipe 3 (Figura 72):



Equipe 4 (Figura 73):



Fonte: arquivos da pesquisa (2025).

Bakhtin (2003) afirma que o estilo é inseparável da unidade temática e da composição do gênero discursivo/textual. No caso das HQs produzidas, consideramos que as onomatopeias integram o estilo linguístico deste gênero por estar intrinsecamente ligado a ele ao revelar elementos sonoros e expressivos que contribuem para a manifestação e expressividade do sentido dentro da narrativa.

Assim, após os módulos de aprendizagem, na reescrita final dos estudantes, podemos observar, conforme exibido nas figuras acima, a presença das onomatopeias nos textos dos estudantes. Isso revela que os alunos conseguiram apreender, no decorrer das aulas, a utilidade desses elementos e fazer uso, de forma concreta em seus textos. Ao fazer uso das onomatopeias, os discentes buscaram desencadear um elo para aproximar o leitor, o que colabora para a receptividade daquilo que está sendo produzido e comunicado.

Em relação à maneira de se expressar, notamos que os estudantes empregaram, em suas construções, um estilo linguístico aproximado ao coloquial (informal), o qual também é um traço característico das HQs, conforme podemos observar, circulado de vermelho, nas figuras abaixo:

Equipe 1 (Figura 74):



Equipe 2 (Figura 75):



Equipe 3 (Figura 76):



Equipe 4 (Figura 77):



Como podemos observar, ao fazer uso das expressões: “ *Ei, cara*”; “*Ele deve tá brincando*”; “*Yae, parceiro*” e “*Olha só o chupetinha ali*” os estudante demonstraram compreender o estilo linguístico das HQs, que, como bem afirma Mendonça (2010), é marcado pela oralidade, por isso, são repletos de expressões informais, pois tentam, de certa forma, reproduzir a fala.

Ainda conforme Fiorin (2011, p.28), “O estilo é resultante de uma visão de mundo. Assim como a cosmovisão estrutura e unifica o horizonte do ser humano, o estilo estrutura e unifica os enunciados produzidos pelo enunciador”. Nessa ótica, ao se expressar, o enunciador, no caso, o autor do texto, revela a sua experiência de mundo e o modo como esta experiência se manifesta na sua linguagem, além disso, o estilo é constituído dentro do processo dialógico. Isso quer dizer que a interação entre enunciador, receptor e contexto de comunicação, delimitado sócio-historicamente, influenciará o estilo do enunciador. No caso do gênero HQs, por exemplo, o nível de proximidade entre o autor/leitor, o contexto de comunicação e até mesmo a relação entre os próprios personagens no interior da narrativa influenciará no estilo de linguagem do autor no texto. Assim, podemos afirmar que o estilo diz respeito aos recursos empregados para elaborar o enunciado, resultante de uma seleção de recursos linguísticos que estão à disposição do enunciador. Trata-se, portanto, da seleção de palavras, recursos fraseológicos e gramaticais que estão em função do interlocutor e que presume sua compreensão responsiva do enunciado (Fiorin, 2011).

Em resumo, abaixo, um quadro comparativo revelando a evolução das quatro produções dos alunos:

Produção inicial	Produção final
<i>Em relação ao conteúdo:</i> • Temática pouco desenvolvida, sem linha progressiva (início, meio e fim); • Sem citação da lei do <i>bullying</i> ;	• Temática mais desenvolvida, com desfecho e desenvolvimento. • Ampliação de novos elementos e ideias á original; • Com referência à lei do <i>bullying</i>;
<i>Em relação à estrutura:</i> • Ausência de legenda informativa	• Presença da legenda informativa

• Uso de poucos tipos e balões e, às vezes, uso inadequado; • Poucos personagens; • Ausência de cenário, uso de poucas imagens; • Enquadramento e ângulos pouco evidenciados; • Estrutura “início, meio e fim” comprometida.	• Uso de tipos diversificados e balões e adequados à finalidade comunicativa; • Inserção de novos personagens; • Cenário delimitado, uso de mais imagens e cores; • Imagens enquadradas de acordo com a intencionalidade comunicativa. • Linha estrutural mais desenvolvida.
<i>Em relação ao estilo:</i> • Sem onomatopeias.	• Com uso de onomatopeias

Fonte: Professor pesquisador (2025).

- **Módulo gramatical**

Após a exploração dos módulos relacionados à estrutura do gênero discursivo/textual, os estudantes reescreveram as suas produções, adequando-as ao conhecimento gramatical pertinente aos seus textos.

Percebemos **na equipe 2**, por exemplo, a ausência da vírgula ao separar o vocativo no enunciado. Após a aplicação do módulo, os estudantes conseguiram aplicar tal conhecimento gramatical em suas produções, conforme podemos observar nas figuras abaixo:

Equipe 2 (Figura 78):



Produção inicial

Equipe 2 (Figura 79):



Produção final

Equipe 2 (Figura 80):



Produção final

É pertinente frisar que o conteúdo gramatical se torna mais significativo para os alunos quando é pensando/refletido a partir da real necessidade deles, ou seja, das dificuldades observadas a partir daquilo que eles revelam em seus próprios textos. Nessa perspectiva, Geraldi (2011) nos diz que a prática de análise linguística:

partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele; a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos (Geraldi, 2011, p.57).

Partindo disso, frisamos que o conteúdo gramatical (vírgula e vocativo) foi selecionado e aplicado na sala de aula a partir da percepção da dificuldade que os estudantes revelaram em suas produções. Assim, os estudantes puderam identificar os seus ‘erros’, refletir sobre eles, e empregar o conhecimento gramatical construído no processo de refacção de seus textos. Em consonância com essa mesma ideia, os PCNs (1998) nos dizem que:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. 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 (Brasil, 1998, p. 80).

Dessa forma, consideramos a produção do aluno como uma unidade de ensino, e os conhecimentos aqui ministrados foram selecionado em função dele, a partir do processo planejamento, leitura, escrita, análise, (re)avaliação e escrita de textos.

Ressaltamos, portanto, as contribuições da sequência didática sugerida pelos autores Schnewly, Dolz e Noverraz (2014) no processo de produção textual dos estudantes. Partindo dos conhecimentos prévios que eles já possuíam sobre o gênero, juntamente com os módulos e a mediação do professor, os estudantes conseguiram ampliar seus multiletramentos e suas competências discursivas. Assim, com base nas características composicionais do gênero HQs, exploradas durante os módulos de aprendizagens, eles puderam construir novos aprendizados, melhorando as suas produções escritas.

Podemos afirmar, também, que os estudantes puderam vivenciar a multimodalidade na prática em sala de aula ao explorar diversas formas de linguagem na composição das HQs produzidas, como as cores, imagens, desenhos e a linguagem verbal. Além disso, ao trabalhar com múltiplas semioses (narrativas, imagens, balões de falas, onomatopeias, planos e ângulos), os alunos potencializaram suas habilidades de leitura e escrita de forma integrada à construção de sentidos.

Além de vivenciar a multimodalidade nos textos, ao tratarmos do tema “*bullying*”, partimos de um elemento que pertence a cultura dos educandos, pois está diretamente ligada ao meio escolar e às formas de interações sociais. O *bullying* reflete aspectos, embora que negativos, da cultura juvenil, incluindo formas de comportamento, de comunicação e as dinâmicas de poder entre as pessoas (estudantes), que, influenciados por algumas normas sociais, acabam reforçando estereótipos de padrões e exclusão. Nessa perspectiva, ao partir de elementos que fazem parte da cultura do aluno, e mostrá-la por meio da multimodalidade, atendemos aos princípios do multiletramento, que conforme Rojo (2012), devem envolver duas características das sociedades globalizadas: a multiculturalidade e a multimodalidade. Portanto, podemos afirmar que cumprimos nossa missão em sala de aula: ampliamos os multiletramentos dos estudantes através dos textos multimodais.

Salientamos, ainda, que, ao abordar a temática do *bullying*, promovemos, a cultura de paz na escola, incentivando a empatia, o respeito e a solidariedade. Isso possibilitou compreender o *bullying* e o seu impacto na vida real dos alunos, ampliando a capacidade de leitura crítica deles e estimulando formas criativas de construir relações mais respeitosas e inclusivas no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar estas considerações finais, destacamos a centralidade que a BNCC (2019) dá aos textos, ao colocá-lo como unidade de trabalho no ensino de língua em sala de aula. O texto, nesse caso, materializado dentro de algum gênero discursivo/textual, torna-se um objeto de estudo no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. Isso requer, dentre outros elementos, a presença de um professor mediador que possibilite aos estudantes a ampliação de suas competências discursivas, através de atividades de leitura, compreensão e produção de textos de vários formatos e semioses.

Nessa perspectiva, no decorrer de nossos estudos, discurremos sobre a importância da leitura, da escrita, dos letramentos, multiletramentos e dos gêneros discursivos/textuais no processamento do ensino de língua. Adotamos, nessa conjuntura, o gênero multimodal HQs como unidade de ensino que, através da sequência didática, operou como um elemento facilitador e potencializador para a ampliação dos (multi)letramentos dos nossos alunos.

Assim sendo, através desta proposta de intervenção, percebemos que a utilização, na sala de aula, da sequência didática de Scheneuwly, Dolz e Noverraz (2004) atuou como uma ferramenta mediadora para a exploração do gênero multimodal HQs em sua totalidade (unidade temática, estrutura e estilo), cooperando para a melhoria das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes, atingindo assim, nosso objetivo geral da pesquisa.

Com a aplicação da sequência, foi possível identificar tantos os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero trabalhado, como em relação à temática desenvolvida (*bullying*), além de promover momentos proveitosos de diálogos e interação entre aluno e professor. Além disso, foi possível, através da primeira produção dos estudantes, perceber as fragilidades apresentadas por eles, para que, assim, o professor pudesse traçar a melhor rota para ampliar as habilidades necessárias para o domínio efetivo deste gênero.

Vale salientar que a metodologia adotada para o trabalho em nossa sala de aula, assumiu a forma de módulos de aprendizagens, os quais objetivaram contemplar os preceitos Bakhtinianos sobre a unidade temática, estrutura composicional e estilo, elementos estes constituintes dos gêneros discursivos/textuais. Assim, foi possível proporcionar aos estudantes o acesso às

especificidades linguísticas, discursivas e textuais do gênero multimodal HQ a partir da exploração de todos os seus elementos.

Quanto aos desvios constatados em relação ao conteúdo temático, destacou-se o fraco repertório sociocultural sobre o tema *bullying*, o que comprometia o desenvolvimento do tema e a progressão dos acontecimentos nas histórias. Já em relação à estrutura, identificamos a presença de poucos personagens, a ausência de cenário, da legenda informativa, de ângulos e inadequação quanto aos tipos de balões. Em relação ao estilo, percebemos ausência de onomatopeias e pouca evidência de marca de informalidade. Além disso, observamos, quanto ao conhecimento gramatical, desvios relacionados à pontuação na função de isolar o vocativo.

Essas constatações possibilitaram pistas necessárias para a professora pensar na confecção dos módulos de aprendizagens, de modo que, após a sua execução, no processo de reescrita do texto, os desvios apresentados foram minimizados.

Ademais, através dos módulos de aprendizagens, foi possível ampliar os (multi)letramentos dos estudantes, através da atividade orientadas de leitura, compreensão, interpretação, diálogos e reflexões do gênero discursivo/textual HQs e da temática *bullying*.

Outrossim, ao explorar a multimodalidade presentes nas HQs, agregado a exploração da temática *bullying*, conseguimos ampliar o multiletramento dos estudantes ao conectar a leitura multimodal com a cultura juvenil, uma vez que, o *bullying*, infelizmente, ainda, está presente no convívio escolar e caracteriza um fenômeno social que circunda a cultura dos estudantes. Assim, alcançamos, a partir dos trabalhos realizados, sensibilizar os estudantes sobre a temática e despertar uma leitura crítica do mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, a leitura da HQs e dos textos realizados, os diálogos, discussões e a participação dos alunos nas atividades propostas, ao longo dos módulos, possibilitaram resultados positivos na reescrita da produção final dos estudantes, uma vez que conseguiram apresentar, nas suas HQs, uma temática mais desenvolvida, com progressão do tema, a presença do cenário, de novas personagens, dos tipos de balões, onomatopeias, marcas de informalidade e ângulos variados. Percebemos, portanto, o amadurecimento estrutural nas produções finais dos estudantes.

Como produto de nossa pesquisa construímos a coletânea da turma, a qual recebeu o título “7º ano em: *Bullying*, Histórias de SuperAção”. Assim, HQs produzidas pelos estudantes foram compilados em folhetos, divulgados e exibidos no ambiente escolar. Os alunos participaram de um momento de socialização de suas produções, onde visitaram as outras salas de aula para apresentar os seus textos, falando sobre o personagem principal por eles criado e as dificuldades enfrentadas pelo personagem ao sofrer o *bullying*. Desta forma, os alunos levaram a mensagem de paz, empatia e de combate ao *bullying* aos outros discentes da escola. Além disso, a coletânea foi depositada na biblioteca da escola para futura leitura de outros alunos. Percebemos que os estudantes se sentiram lisonjeados, pois viram os seus trabalhos sendo expostos e valorizados.

Dito isto, cumpre frisar que os nossos objetivos específicos (a) identificar os elementos composicionais e multissemióticos das HQs; b) socializar, na comunidade escolar, as HQs elaboradas pelos estudantes que foram compiladas em folhetos; c) sensibilizar os estudantes sobre os impactos negativos do *bullying* na vida das pessoas; d) produzir uma coletânea das HQs escrita pelos alunos e depositá-la na biblioteca da escola; e) promover o gosto pela leitura e escrita; f) ampliar os multiletramentos dos estudantes) foram todos alcançados.

As atividades realizadas dentro dos módulos didáticos nos motivaram na busca de novos desafios para a sala de aula, envolvendo a exploração de novos gêneros discursivos/textuais, buscando, assim, contribuir com melhoria das habilidades dos estudantes em relação à escrita, leitura, compreensão, interpretação, oralidade e conhecimento linguístico, habilitando-os a formarem-se em leitores/escritores ativos e competentes. Nesse sentido, destacamos a importância dessa pesquisa, para nós, professores e estudantes do PROFLETRAS, uma vez que contribui diretamente com a atualização na minha formação continuada.

Em síntese, podemos destacar que esta pesquisa, tanto contribuiu para a aplicação do meu conhecimento acadêmico, fortalecendo a relação entre os estudos teóricos da universidade e a prática em sala de aula, como proporcionou melhorias no ensino dos gêneros discursivos/textuais HQs na minha comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. Martins fontes, 2003.

BRASIL. Lei 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Brasília, DF1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 22 de janeiro de 2024

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2024.

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, Brasília, 2012. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2024.

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

Dias, Helainne Robertha Alves de Oliveira; Branco, Verônica. *Práticas de Leitura de Histórias em Quadrinhos no Ensino Fundamental (Portuguese Edition)* (p. 100). Editora Appris. Edição do Kindle.

DIAS, Helainne Robertha Alves de Oliveira. **Práticas de leitura de histórias em quadrinhos no ensino fundamental** / Helainne Robertha Alves de Oliveira Dias, Veronica Branco. - 1. ed. – Curitiba : Appris, 2020. Edição do Kindle.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*.

_____. **Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita**. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204

FARACO, Carlos Alberto; **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin I**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Fiorin, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo : Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Gêneros textuais: reflexões e ensino/Acir Karwoshi, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (orgs.). 3.ed.rev. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Unicamp, 2005.

_____. **Abordagens da leitura**. Scripta, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos na comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MÁRIO ; GAYDECZKA, Beatriz ; BRITO, Karim Siebeneicher (Org). **Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico**. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

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

MENEGASSI, Renilson José. **Exauribilidade temática no gênero discursivo**. In: SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira; OLIVEIRA, Silvana. (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, 2010b, p. 77-90.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Gêneros do discurso—experiências psicossociais tipificadas**. *Revista Letra Magna*, n. 8, p. 1-17, 2008. Acesso em 06 de junho de 2024.

QUELLA-GUYOT, Didier. **A História em Quadrinhos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

RAMA, Angela; Vergueiro, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula** (Portuguese Edition) . Contexto. Edição do Kindle.

RAMOS, PAULO. Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 427 f. Tese (doutorado em letras. Área de concentração: Filosofia e língua portuguesa)- Faculdade de Filosofia e Língua portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMOS, PAULO. História em quadrinhos: gênero ou hipergênero?. São Paulo, p. 355 -367, set- dez. 2009.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs**. -1. ed. – São Paulo :Parábola Editorial, 2013.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: ed. Parábola, 2012

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.

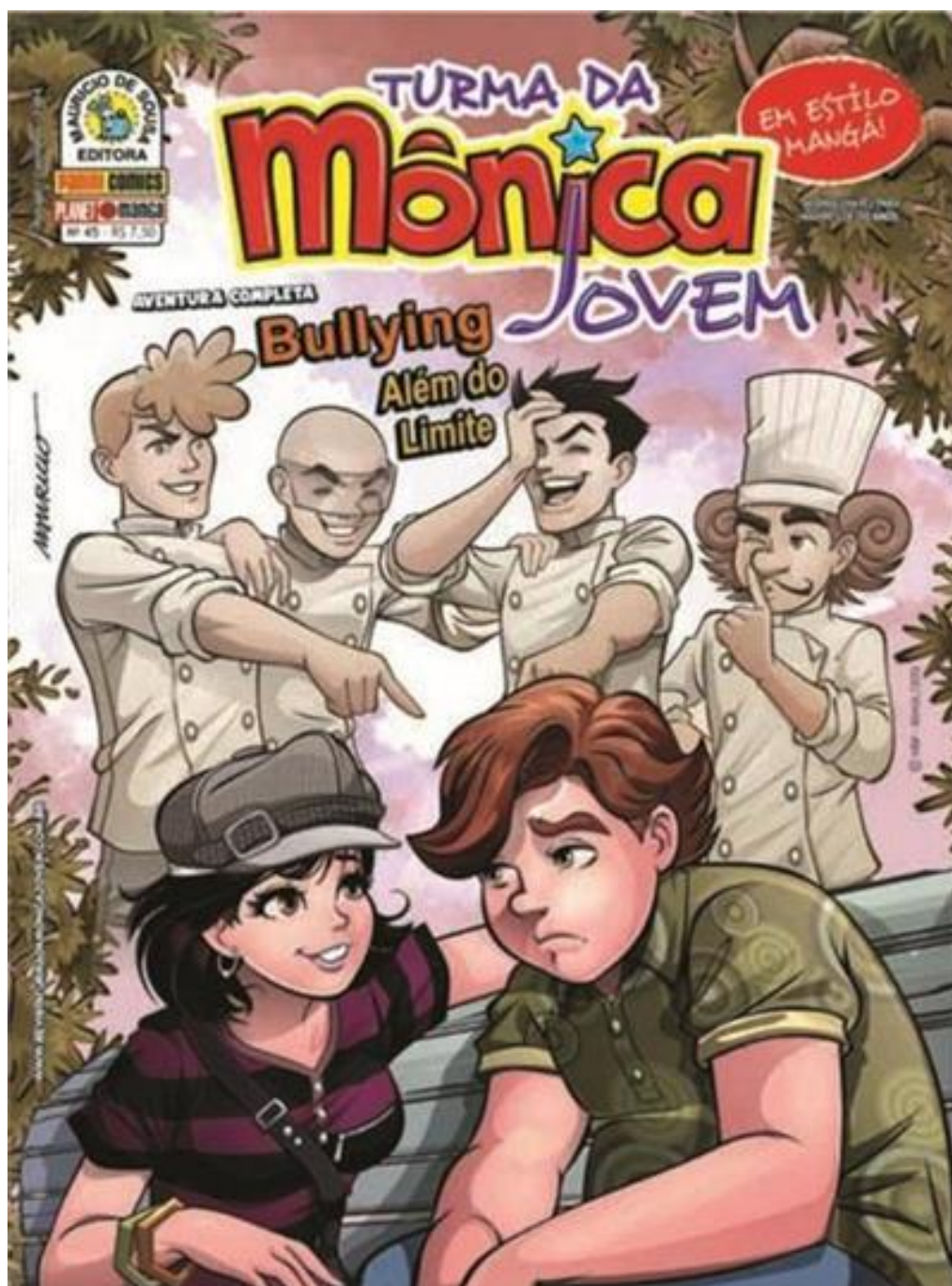
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em Três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: autêntica editora, 2009. textuais: reflexões e ensino . 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. In: **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, 2002.

SOUSA, Maurício. Turma da Mônica jovem: *Bullying* além do limite. Ed. Maurício de Sousa, 2012

ANEXO I



HQ usado para a leitura.
Fonte: arquivo pessoal da professora.

ANEXO II



Filme para socialização da temática "bullying"
Fonte: disponível em: <https://www.netflix.com/br/>

ANEXO III

Parecer consubstanciado- Comitê de ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81243824.0.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.947.606

Apresentação do Projeto:

RESUMO:

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB. Intitulado: O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Sua autora assim o apresenta: Ler e escrever são habilidades essenciais para o desempenho satisfatório dos educandos na sociedade. No entanto, as avaliações oficiais, como o SAEB, e estudos diagnósticos realizados em sala de aula revelam que os alunos enfrentam dificuldades em compreender e produzir textos, especialmente os multimodais, como as histórias em quadrinhos e doravante HQs. Embora as HQs estejam amplamente presentes no cotidiano dos alunos, em virtude da democratização do acesso através da expansão da internet, os discentes enfrentam obstáculos na leitura, produção e interpretação desse gênero, pois a compreensão deste exige habilidades que vão além da decodificação das palavras, envolvendo interpretação verbal e não verbal, além de compreensão contextual. Desse modo, tendo em vista que o ensino de língua portuguesa deve proporcionar aos estudantes experiências que permitam a ampliação de seus letramentos e que a leitura e a escrita, dentro deste processo, são preponderante, uma vez que possibilitam a participação significativa e crítica dos estudantes

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.947.606

em diferentes práticas constituídas pela linguagem, estes dois pressupostos é que justifica a presente pesquisa. Nessa perspectiva, surgiram as seguintes questões norteadoras: Como as aulas de língua portuguesa pode contribuir com a ampliação dos letramentos dos estudantes? Como o gênero textual “quadrinhos” pode contribuir para a ampliação de diferentes letramentos dos alunos em uma turma de 7º ano do ensino fundamental? Qual seria o caminho mais eficaz para o aluno adquirir as propriedades discursivas do gênero em estudo de forma a compreender e produzir esses textos com autonomia e criticidade? E o que nós, professores e estudantes do proletras, podemos fazer para mediar o ensino e a aprendizagem em prol dos letramento(s) dos estudantes? Diante disso, essa pesquisa objetiva propor uma intervenção pedagógica em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, visando estimular o multiletramento por meio da leitura e escrita de histórias em quadrinhos (HQs). Esse projeto envolve oficinas de leitura de HQs em sala de aula cuja temática versará sobre o bullying a fim de promover interpretações, debates, discussões, bem como a reflexão crítica, seguindo a sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), e que culminará na produção de HQs pelos alunos. Essa proposta, fundamenta-se nos princípios da linguística textual, a qual trata o texto como uma atividade de comunicação que se realiza nas ações e interações humanas. Para isso, nos apoiaremos nos estudos do letramento e do multiletramento de Rojo (2013), Soares (2009) e Kleiman (2010); nos teóricos Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) acerca dos gêneros textuais/discursivos; Koch e Elias sobre o processo de leitura e escrita, entre outros estudiosos. Quanto aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza aplicada, uma vez que buscaremos associar os estudos bibliográficos com a ação prática, a fim de tentar sanar as dificuldades de leitura na sala de aula, com lócus em uma escola pública e os sujeitos são dos alunos do 7º ano. Espera-se que essa proposta amplie os letramentos dos estudantes, desenvolva habilidades de leitura e escrita, incentive o gosto pela leitura e contribua para formação de um sujeito-leitor.

Palavras-chave: Multiletramentos. Leitura. Escrita.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza aplicada, uma vez que buscaremos associar os estudos bibliográficos com a ação prática, a fim de tentar sanar as dificuldades de leitura e escrita na sala de aula. Para Thiollent apud GIL (2002, p. 14) a pesquisa-ação é:

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.947.605

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, esse tipo de pesquisa visa promover a melhoria de um problema na prática social em uma atuação direta entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Além de compreender a situação, a pesquisa propõe mecanismos para modificá-la (Severino, 2013)

Além disso, com base nos objetivos essa pesquisa é de cunho exploratória, pois visa aprimorar ideias em relação ao letramentos em sala de aula.

O Locus dessa pesquisa será na Escola Municipal de educação infantil e ensino fundamental Sebastião Bezerra Bastos, localizada no Piripiri, zona rural do município de Guarabira-PB.

HIPÓTESE

- a) A prática de leitura e escrita do gênero “quadrinho” pode ampliar os letramentos dos estudantes;
- b) cabe ao professor, através de sequências didáticas, aprimorar a competência linguística dos estudantes em prol da melhoria da leitura e escrita.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Todos os alunos que estão matriculados na referida turma serão inclusos na presente pesquisa, além disso, participarão da pesquisa os discentes que se submeter à pesquisa pelos seus pais e/ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (para os pais ou responsáveis pelo menor) e Termo de Assentimento (para crianças menores de idade).

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Aplica-se aos alunos que não estão matriculados na devida turma ou que os pais ou responsáveis não autorizarem mediante o termos de consentimento livre e esclarecido e do termo de assentamento.

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

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP**



Continuação do Parecer: 6.947.606

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

- Objetivamos levar o aluno a produzir HQ's por meio de sequência didática no 7º ano do ensino fundamental, em uma escola localizada na Zona rural do Município de Guarabira-PB.

Específicos:

- Identificar os elementos composicionais e multissemióticos das HQ's;
- Socializar, na comunidade escolar, as HQ's elaboradas pelos estudantes que serão compiladas em folhetos;
- Produzir um caderno de atividades com sequências didáticas utilizando o gênero multimodal HQ;
- Promover o gosto pela leitura e escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Em consonância com a resolução CNS 466/12 esta pesquisa apresenta risco mínimo para os alunos e outras pessoas envolvidas, pois trata-se de uma pesquisa acadêmica, de cunho didático e pedagógico, pertencente ao âmbito da escola e da universidade e não haverá qualquer identificação ou procedimento que seja lesivo à intimidade dos sujeitos participantes.

BENEFÍCIOS

Em relação aos benefícios, a proposta visa atender a um ensino de qualidade através da disponibilização de novas metodologia de ensino. Assim, do ponto de vista pedagógico, essa pesquisa visa contribuir com a fomentação de práticas de leitura e escrita no recinto escolar, contribuindo para a formação de leitores e escritores proficientes. Do ponto de vista acadêmico pretende-se contribuir com a ampliação dos estudos teóricos da academia na prática escolar. Do ponto de vista social, espera-se contribuir com uma educação de qualidade, formando leitores e escritores proficientes, capazes de manifestar as suas ideias e convicções, um sujeito social que desempenhe, por meio da linguagem, as exigências demandadas do seu meio social.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.947.606

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em relação aos procedimentos éticos, encontramos a afirmação de que a presente pesquisa preserva todos os princípios éticos a ela inerente. Segue-se, portanto, os referenciais da bioética, tais como: a autonomia dos participantes, a beneficência da pesquisa, a não maleficência, a relevância social, a privacidade e a confidencialidade. Nessa vertente, estaremos imbuídos em buscar preservar a dignidade da pessoa humana de todos os participantes da pesquisa, sejam eles os sujeitos e/ou pesquisadores, firmando, assim, os padrões estabelecidos para o estudo e pesquisa que envolvem seres humanos. Dessa forma, essa pesquisa está em consonância com preceitos éticos estabelecidos através da Resolução N/466/12, do Conselho Nacional em Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. No que diz respeito ao potencial de risco associado aos procedimentos metodológicos, a pesquisadora faz a sua avaliação em sintonia com a legislação vigente, e declara que em consonância com a resolução CNS 466/12 esta pesquisa apresenta risco mínimo para os alunos e outras pessoas envolvidas, pois trata-se de uma pesquisa acadêmica, de cunho didático e pedagógico, pertencente ao âmbito da escola e da universidade e não haverá qualquer identificação ou procedimento que seja lesivo à intimidade dos sujeitos participantes. Concordamos quanto ao potencial de risco mínimo apresentado pela pesquisa e também com os procedimentos adotados para evitar sua efetiva ocorrência, pois a autora estabeleceu que será assegurado aos participantes da pesquisa a preservação de sua intimidade e de sua imagem, substituindo-a, se for o caso, de modo que nenhuma identificação será atribuída. Assim, A autora expõe de maneira objetiva os cuidados éticos que devem ser assumidos no decorrer da pesquisa visando minimizar qualquer consequência ética negativa. No âmbito dos benefícios assinalados, podemos destacar que a pesquisa em relação aos benefícios, a proposta visa atender a um ensino de qualidade através da disponibilização de novas metodologia de ensino. Assim, do ponto de vista pedagógico, essa pesquisa visa contribuir com a fomentação de práticas de leitura e escrita no recinto escolar, contribuindo para a formação de leitores e escritores proficientes. Do ponto de vista acadêmico pretende-se contribuir com a ampliação dos estudos teóricos da academia na prática escolar. Por fim, a pesquisadora disponibiliza ainda os contatos dos realizadores da pesquisa, e explicita-se que caso as dúvidas do participante não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, devem recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, disponibilizando o endereço e os meios de contato com essa instituição.

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

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP**



Continuação do Parecer: 6.947.606

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados, e, quando exigido, estão devidamente assinados e apresentam as informações de modo claro e objetivo, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, bem como suas complementares: TAI, TCPR, DCP, TCLE, Folha de Rosto e Cronograma de Execução (cronograma planejado em sintonia com a tramitação dos procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa) estão devidamente assinados. Portanto, resta assinalar que o Projeto de Pesquisa foi construído dialogando com todas as exigências e de acordo com as diretrizes da Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos. Quanto a estas exigências, o Projeto de Pesquisa está apto a ser desenvolvido.

Recomendações:

Não há recomendações a fazer, pois o projeto não apresenta lacunas que possam se traduzir em prejuízos do ponto de vista ético para as instituições e os indivíduos envolvidos na pesquisa. Todos os protocolos exigidos pela Resolução Nº. 466/2012 do CNS/MS e suas complementares foram devidamente cumpridos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

CONCLUSÃO:

O Projeto de Pesquisa é construído em clara sintonia com as diretrizes metodológicas e éticas da Resolução Nº. 466/2012 do CNS/MS, e, além do mais, apresenta benefícios diretos para os participantes da pesquisa, pois conforme está explicitado no seu desfecho primário. Espera-se que através dessa pesquisa interventiva possamos contribuir com a ampliação dos (multi)letramentos dos estudantes e fomenta as habilidades de leitura e escrita necessários para a participação cidadã dos sujeitos na sociedade. Além do mais, a pesquisa-ação. Do ponto de vista social, espera-se contribuir com uma educação de qualidade, formando leitores e escritores proficientes, capazes de manifestar as suas ideias e convicções, um sujeito social que desempenhe, por meio da linguagem, as exigências demandadas do seu meio social. Considerando que a pesquisa envolve risco mínimo para pesquisadores e pesquisados, beneficiando a comunidade objeto da pesquisa e também a comunidade científica, entendemos que a sua realização deve ser aprovada tal como se apresenta.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.947.606

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2353849.pdf	01/07/2024 20:17:37		Aceito
Folha de Rosto	foljh.pdf	01/07/2024 20:16:47	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.pdf	01/07/2024 20:12:42	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	01/07/2024 20:10:02	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de concordância	concordancia.pdf	01/07/2024 20:07:24	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2353849.pdf	30/05/2024 11:08:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	30/05/2024 11:08:23	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	30/05/2024 11:05:12	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	30/05/2024 10:58:45	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	30/05/2024 10:58:45	BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO	Recusado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 13 de Julho de 2024

Assinado por:
Patricia Meira Bento
(Coordenador(a))

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

ANEXO IV

Termo de compromisso do pesquisador



Universidade
Estadual da
Paraíba

Beatriz Pereira do Nascimento-
beatriz.p@aluno.uepb.edu.br -UEPB

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

**Título da Pesquisa: O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM
QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL.**

Eu, Beatriz Pereira do Nascimento, Professora da EMEIEF Sebastião Bezerra Bastos, portadora do RG: 3877559 e CPF: 071.867.914-84 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

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

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 30 de maio de 2024.

Beatriz Pereira do Nascimento
Assinatura do(a) Pesquisador responsável

Laura Ferreira de Melo Santos

Orientador

Beatriz Pereira do Nascimento-
beatriz.p@aluno.uepb.edu.br -UEPB

ANEXO V

Termo de autorização institucional



ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
SEBASTIÃO BEZERRA BASTOS

CNPJ: 03.184.974/0001-93

INEP:25069063

Rua Anízio Marinho dos Santos, SN -Piripiri, Guarabira - PB, 58200-000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado: **O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** desenvolvida pela professora pesquisadora Beatriz Pereira do Nascimento do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira-PB, sob orientação da professora Dr. IARA FERREIRA DE MELO MARTINS.

A pesquisa **“O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”** tem por objetivo a produção de HQ's por meio de sequência didática no 7º ano do ensino fundamental. Essa proposta é de natureza aplicada e se enquadra no campo da pesquisa-ação, uma vez que procura aliar ações pedagógicas para resolver problemas observados na sala de aula em relação ao ensino-aprendizagem, partindo, nesse caso, da necessidade de aprimorar as habilidades da leitura e escrita dos estudantes.

Essa proposta de intervenção está fundamentada na sequência didática dos teóricos Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) e se divide em três grandes etapas: A primeira etapa será a contextualização do tema (bullying), apresentação do gênero textual/discursivo e do contexto de produção. A segunda etapa será a produção inicial do gênero discursivo e a confecção dos módulos de aprendizagens. Os módulos versarão sobre os elementos composicionais do gênero textual/discursivo, que serão agrupados nas seguintes perspectivas:

Módulos (conteúdo) : São módulos destinados a sanar dificuldades relacionadas ao conteúdo/ tema do gênero textual. Nesse módulo será realizado as seguintes ações:

- Leitura do HQ “Turma da Mônica Jovem: Bullying sem limites” do autor Maurício de Sousa.
- Discussão e ampliação da temática:
 - Discussão da Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015 (lei de combate a intimidação sistêmica (bullying);
 - Exibição do filme: Confissões de uma garota excluída.

Módulos (estilo) São módulos destinados a sanar as dificuldades relacionadas ao estilo do gênero textual/discursivo, que envolverá, dentre outras ações:

- Abordagem do estilo linguístico do gênero (se formal, informal) ;

- Aspectos notacionais da escrita e questões de análise linguística (caso haja necessidade);

Módulos (estrutura): Nesse módulo será trabalhado aspectos relacionados à estrutura do gênero, como:

- As disposições e finalidades dos balões;
- As linhas cinéticas;
- A criação dos personagens;
- As onomatopeias;
- A sequência narrativa.

A terceira etapa corresponderá à Produção final que será o momento em que os estudantes colocarão em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos, aprimorando, assim, os seus textos. Os textos serão compilados em folhetos, socializado e depositado na biblioteca da escola.

A pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos e paradidáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção do 7º Ano do Ensino Fundamental, dentre os quais destaca-se leitura, interpretação, análises, discussões e produção de textos em conformidade com a Resolução do nº 466 e 2012 CNS/MS.

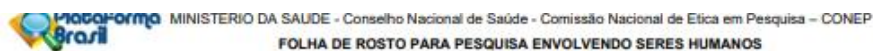
Guarabira-PB, _____ de maio de 2024



Assinatura e carimbo do responsável institucional
GIVINA MARIA ARRUDA LIMA
GESTORA ESCOLAR
Mat. 0022273

ANEXO VI

Folha de rosto



1. Projeto de Pesquisa: O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 53			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR			
5. Nome: BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO			
6. CPF: 071.887.914-84		7. Endereço (Rua, n.º): PRINCIPAL - POVOADO TANANDUBA POVOADO GUARABIRA PARAIBA 58200000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83981365674	10. Outro Telefone:	11. Email: beatrizpn2010@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: ____ / ____ / ____ Assinatura _____			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ: 12.871.814/0001-37	
14. Unidade/Órgão:		15. Telefone: (83) 3315-3373	
16. Outro Telefone:			
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Rosângela Neres Araújo da Silva</u> CPF: <u>741.646.354-87</u> Cargo/Função: <u>Coordenadora PROFLETRAS/UEPB</u> Data: <u>28</u> / <u>06</u> / <u>2024</u> <u>Rosângela Neres A. Silva</u> Assinatura Rosângela Neres Araújo da Silva Coord. PROFLETRAS/UEPB Matrícula 3225062			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO VII

Declaração de concordância com o projeto de pesquisa



Universidade
Estadual da
Paraíba

Beatriz Pereira do Nascimento-
beatriz.p@aluno.uepb.edu.br -UEPB

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa: O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM
QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL.**

Eu, Iara Ferreira de Melo Martins, docente do PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), portador(a) do RG: **1496322** declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 30 de maio de 2024

Iara Ferreira de Melo Martins

Orientador

Beatriz Pereira do Nascimento

Pesquisador responsável

Beatriz Pereira do Nascimento-
beatriz.p@aluno.uepb.edu.br -UEPB

ANEXO VIII

Termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Prezado,

O você (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada:

O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob a responsabilidade de: **BEATRIZ PEREIRA DO NASCIMENTO** e do orientadora IARA FERREIRA DE MELO MARTINS, de forma totalmente voluntária.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Dessa forma, entende-se que a leitura e a escrita discursiva do gênero quadrinho será um importante meio para o desenvolvimento dos letramentos (multiletramentos) dos discentes em sala de aula.

Diante disso, nosso objetivo será: ampliar os letramentos (multiletramento) dos estudantes a partir do exercício da leitura e da escrita do gênero textual quadrinho. Para aplicar essa pesquisa, iremos realizar rodas de leituras envolvendo quadrinhos, discussões e debates sobre a temática do Bullying, bem como a produção textual do gênero textual/discursivo História em quadrinho-Hq's sobre essa temática com a turma do 7º ano B da EMEIEF Sebastião Bezerra Bastos e será necessária a sua autorização.

Para esse estudo, nossa proposta se dará em cinco etapas:

- Primeira etapa:** Contextualização do tema (bullying) com exibição um curta -metragem bem como exibição e análise de quadrinhos;
- Segunda etapa:** Roda de leitura do HQ "Turma da mônica jovem: Bullying sem limites" do autor Maurício de Sousa.
- Terceiro momento:** Produção inicial do gênero textual/discursivo "História em quadrinho"
- Quarta etapa:** Análise da produção inicial e, com base nas dificuldades encontradas, propor uma sequência didática, em módulos de aprendizagens, para sanar as dificuldades percebidas nas produções iniciais (usando a sequência didática dos teóricos schneuwly e Dolz).
- **Quinta etapa:** Reescrita da produção inicial e confecção de uma coletânea com as devidas produções para ser depositada na biblioteca da escola.

PARA PARTICIPAR DESSE ESTUDO, O RESPONSÁVEL DO ESTUDANTE DEVERÁ AUTORIZAR A ASSINAR ESSE TERMO DE CONSENTIMENTO

Você não arcará com custo algum, nem terá nenhuma vantagem financeira. Além disso, você será esclarecido em quaisquer aspectos que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O participante terá assistência bem como será acompanhado durante o desenvolvimento desse trabalho de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Este estudo apresenta risco mínimo, uma vez que o estudo emprega atividades materiais didáticos e paradidáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção no 7º ano do Ensino Fundamental, tais como: leitura, análise, interpretação e escrita de textos.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a

privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Essa pesquisa traz como benefício o aprimoramento das habilidades da leitura e da escrita e, conseqüentemente, a ampliação dos letramentos dos participantes.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com **Beatriz Pereira do Nascimento**, através dos telefone (83)98136-5674 ou através dos e-mails: **beatrizpn2010@gmail.com**. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: **cep@uepb.edu.br** e da CONEP (quando pertinente). e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa

O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHO: PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autori

zo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Guarabira, _____ de _____ de _____.

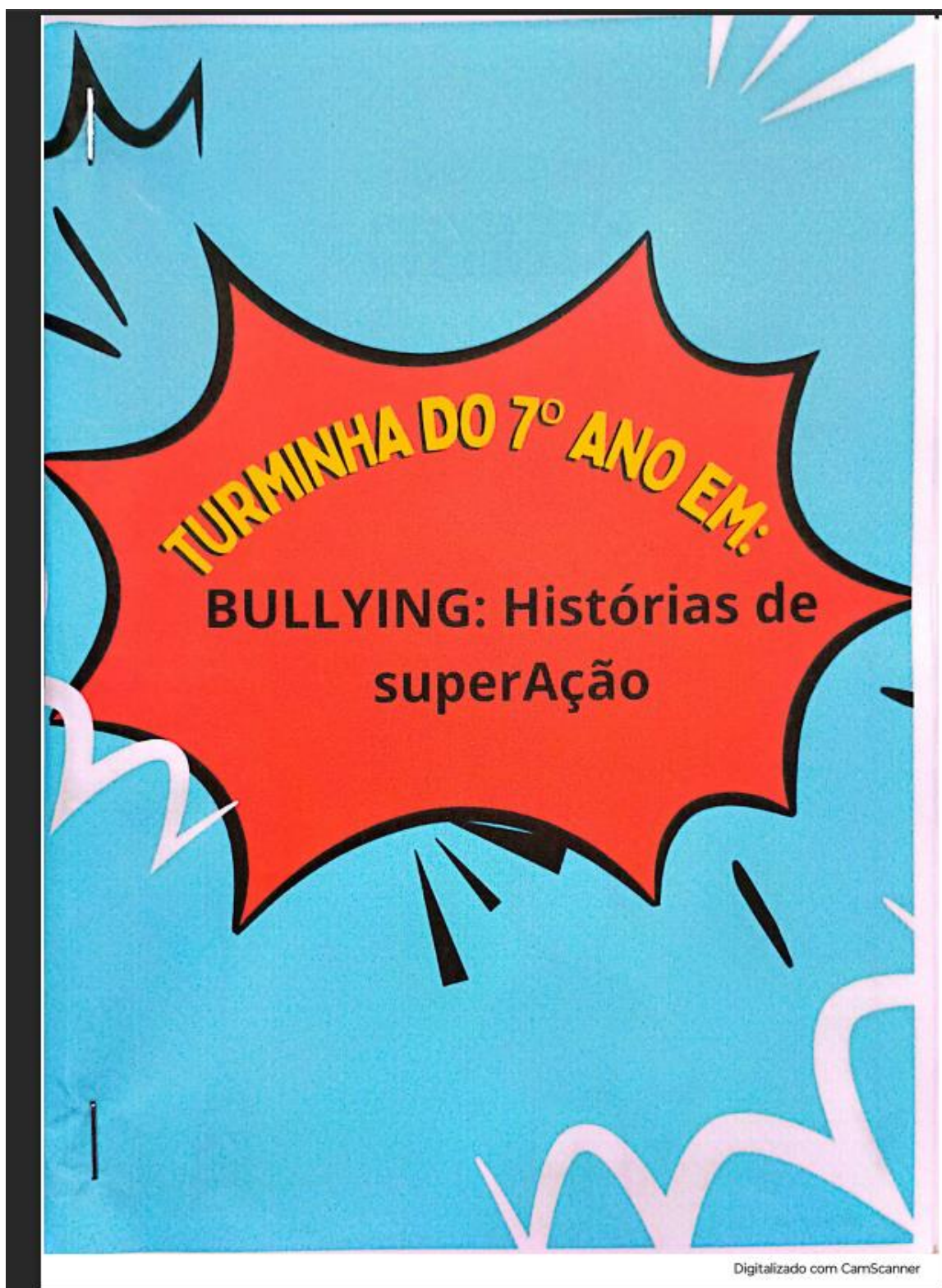
Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



ANEXO IX

Coletânea das produções dos alunos



Bullying: Histórias de SuperAção

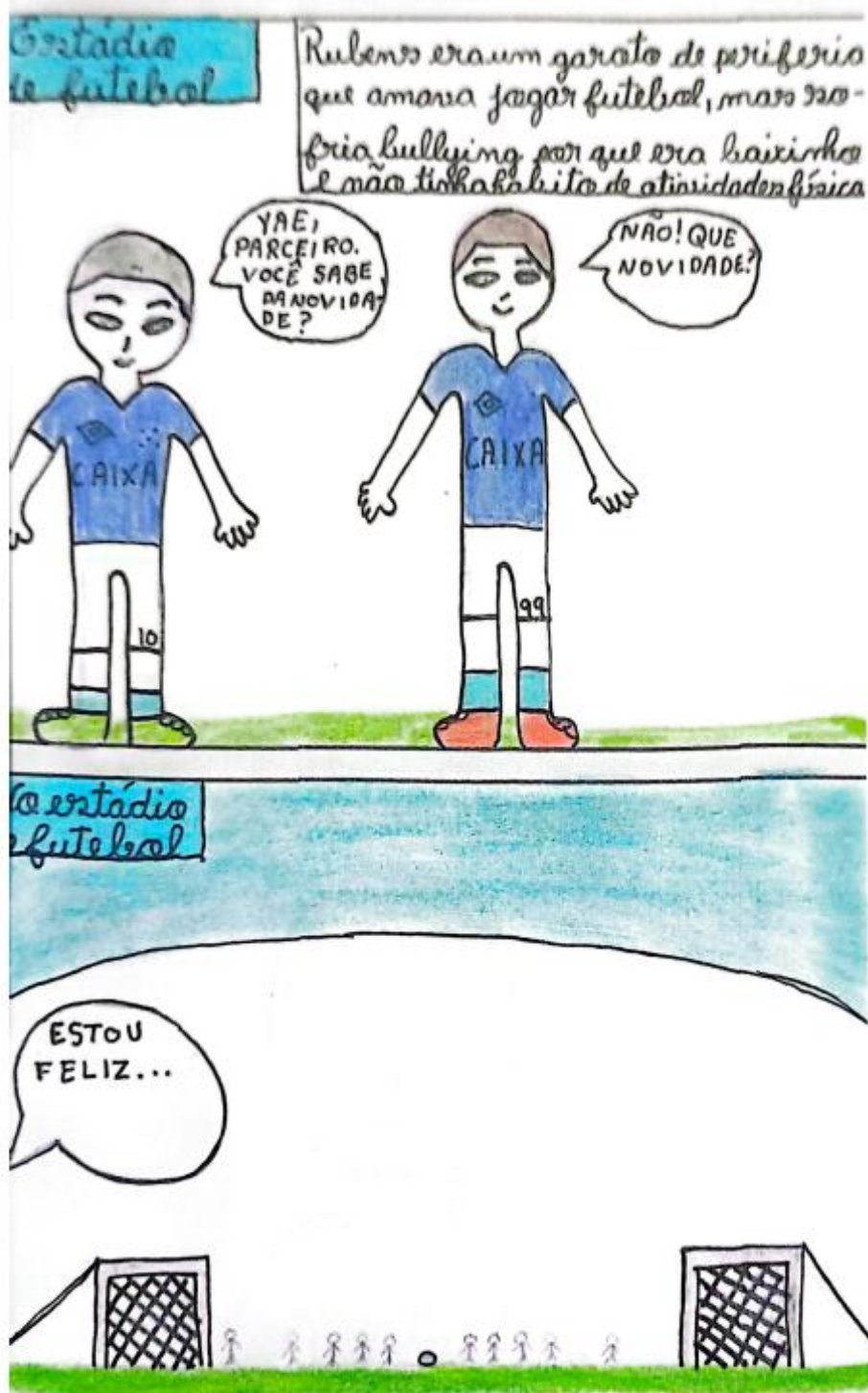


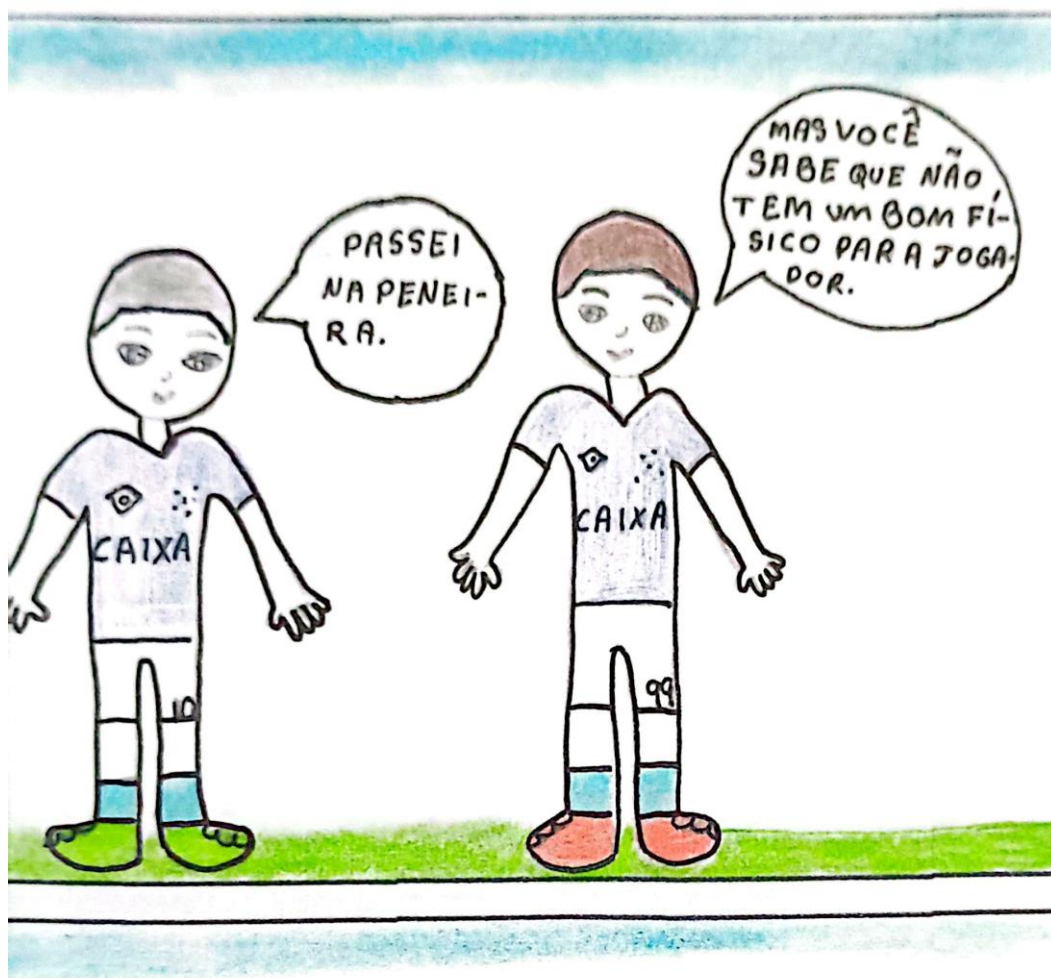
A HISTÓRIA



Autores:
Layza Nathiely;
Miguel Belarmino;
Polyanna Ketlyn.









Nazemana seguinte

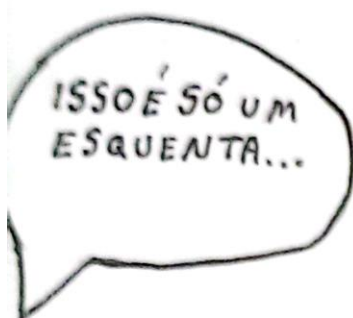
PARA, TA
ME MACHU-
CANDO.

ISSO É O
QUE VOCE
MERECE E PRA
LEMBRAR A VOCE
QUEM É O PAPAI-
ZIN DAQUI.



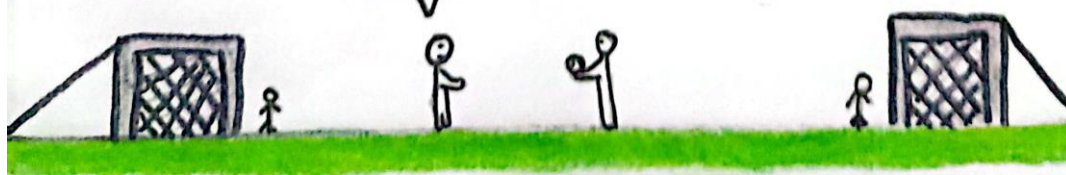
E assim, toda semana de treino Kaio arrumava um
jeito de amedrontar Rubens.

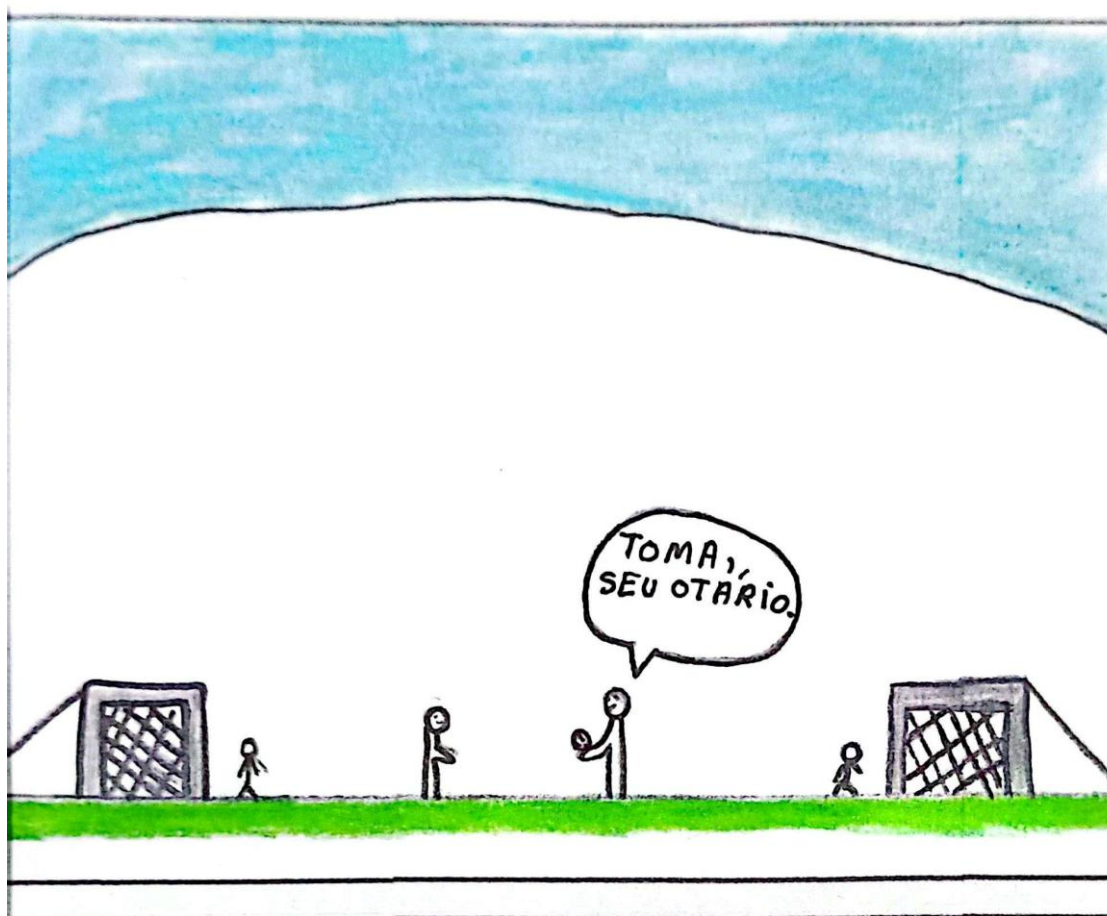


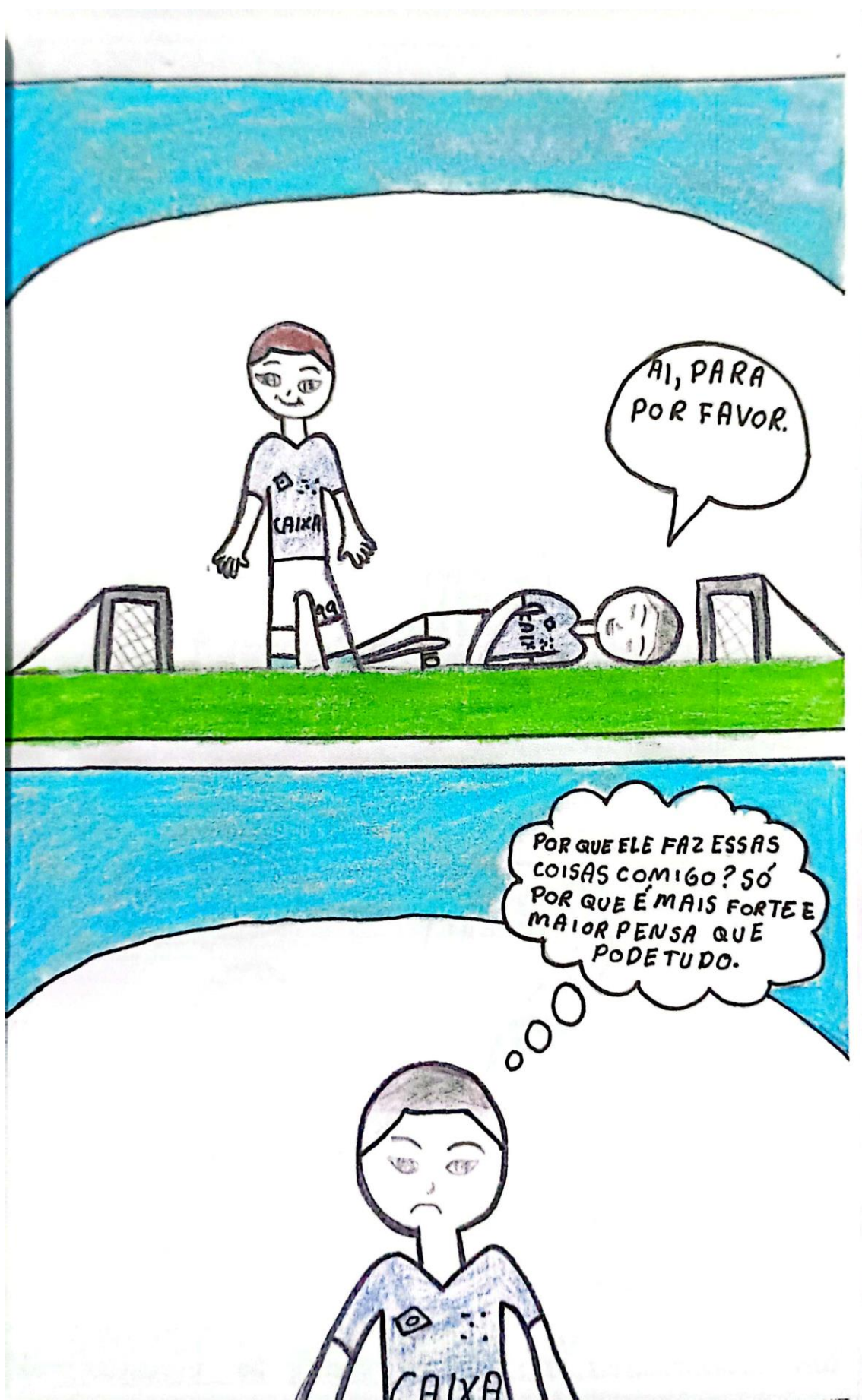


No intervalo...

ENQUANTO ISSO,
ME EMPRESTA A
BOLA PRAMIM DAR
MAIS UMA TREI-
NADA.





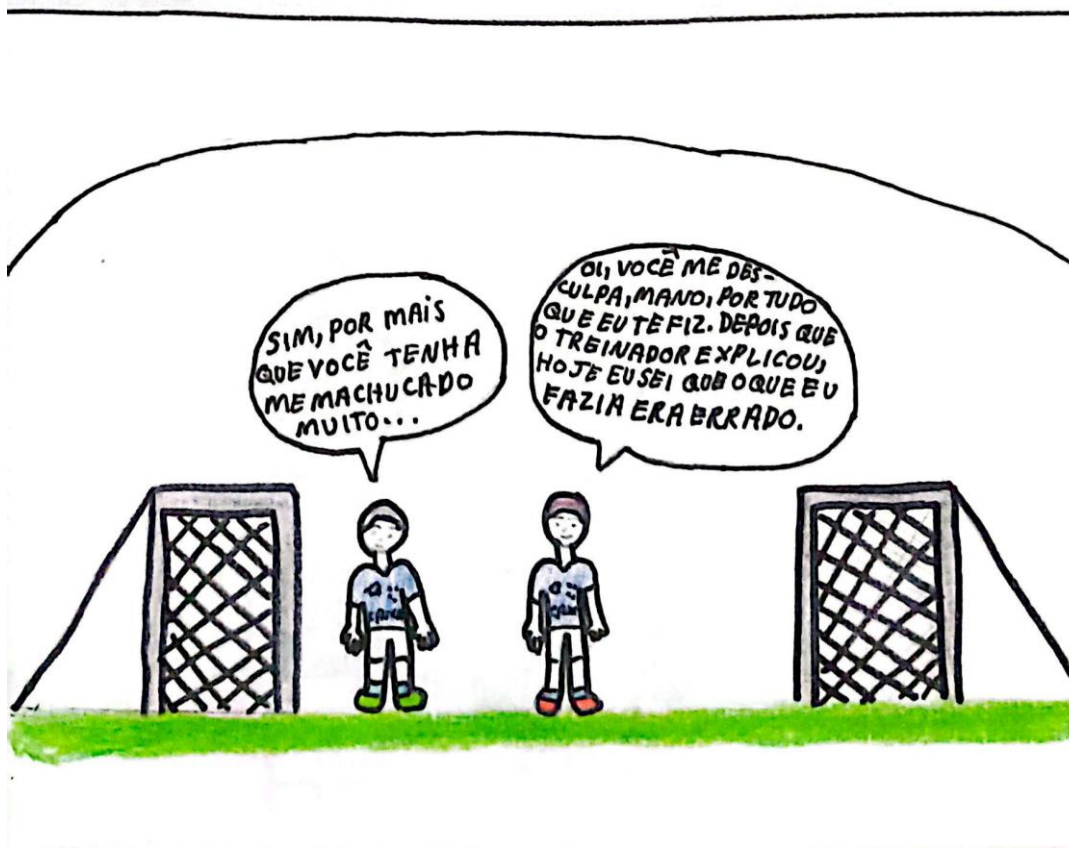


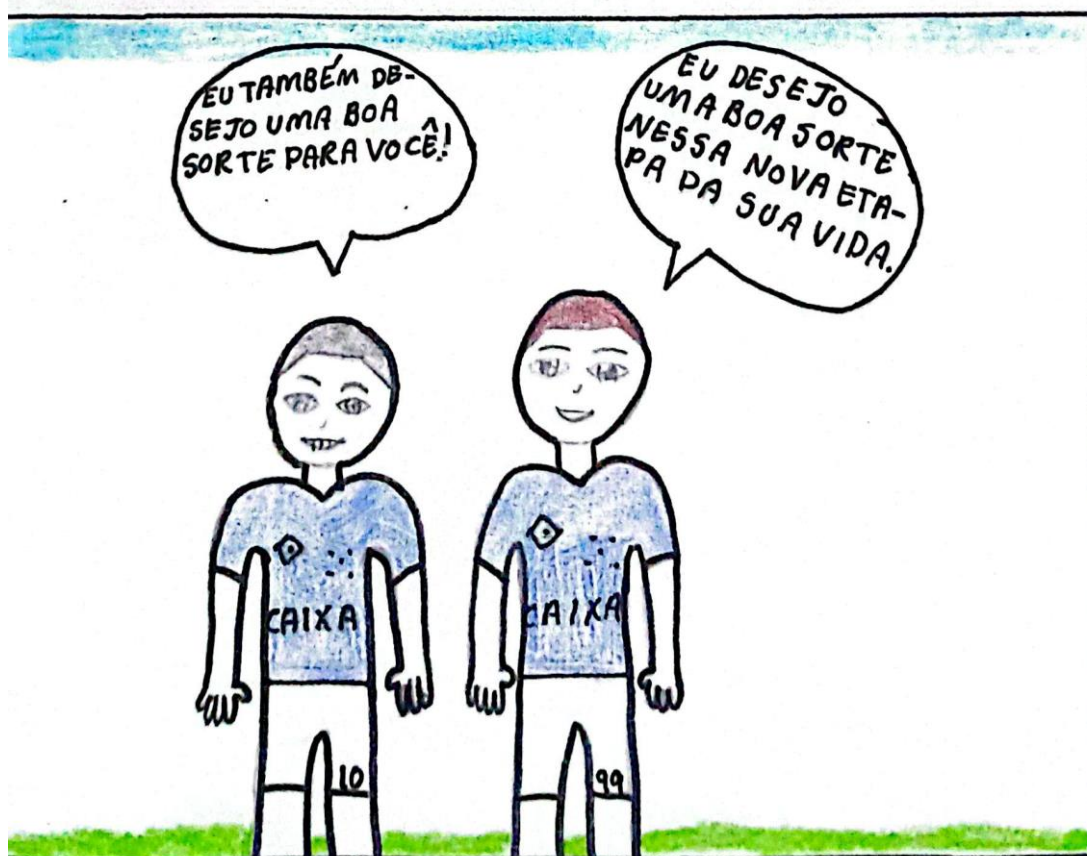




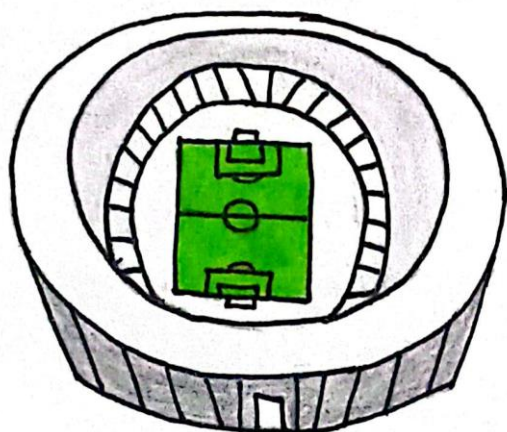
Amor depois.

Rubens parou muito tempo treinando, fazendo exercícios físicos e conseguiu estreiar no clube de futebol profissional.





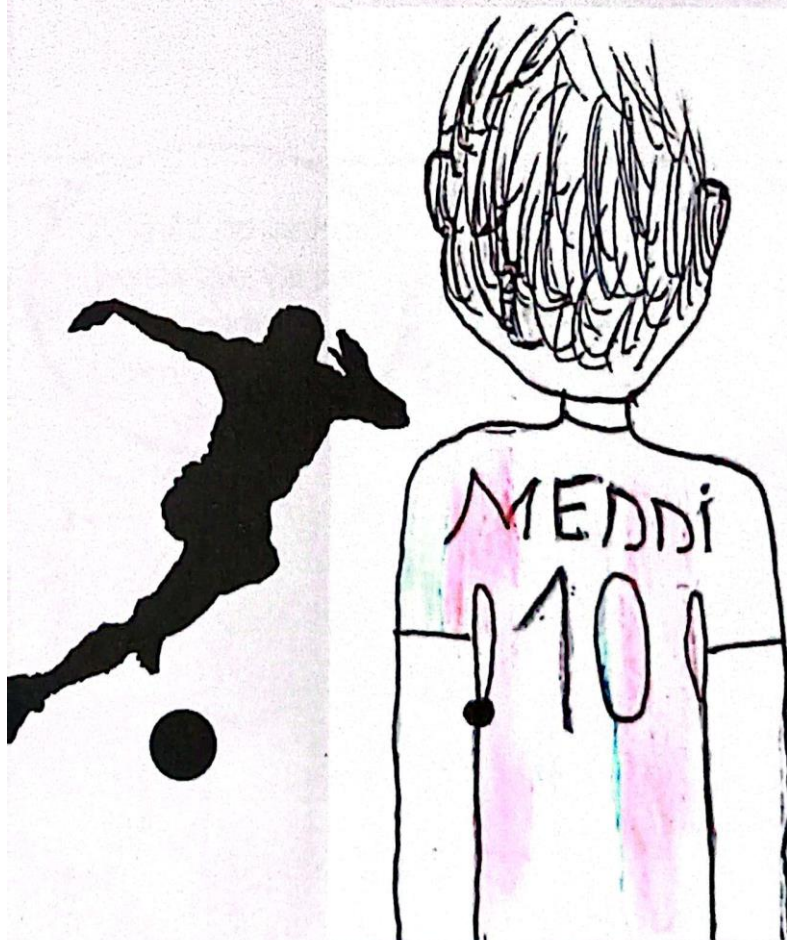
Depois da fala do treinador, Koico entendeu que o que ele fazia era errado. E Rubens conquistou muitos títulos.



Bullying: Histórias de SuperAção



O "ANÃO" QUE
CONQUISTOU O MUNDO



Autores: Emanuel Brito;
Guilherme Nascimento;
Louhandson dos Santos.

Messi é um menino muito habilidoso, tem 11 anos de idade e sofre bullying na escola.



Ei, anão de jardim, pensa que vai ser jogador profissional é otário!?

Pare com isso, por favor, Pedro.







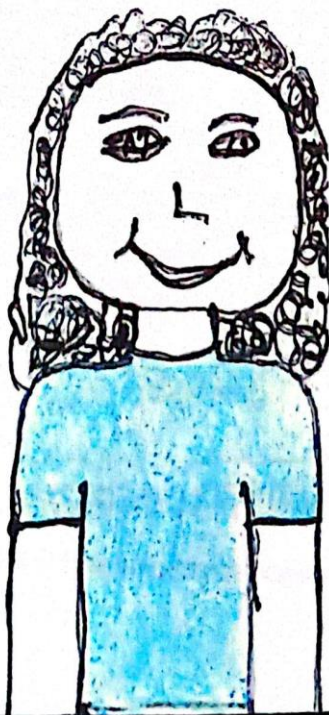


Algum tempo
depois...

Iremos participar de um
campeonato muito
importante. Como treinador de
você, quero o empenho de todos.



Se depender desse
anão de jardim, a
gente se ferra, ele
não vai jogar nada.





Para, filho. Não aguento ver
você assim. Vou falar com o
treinador da escolinha. Esse
menino não pode ficar te
DIMINUINDO.





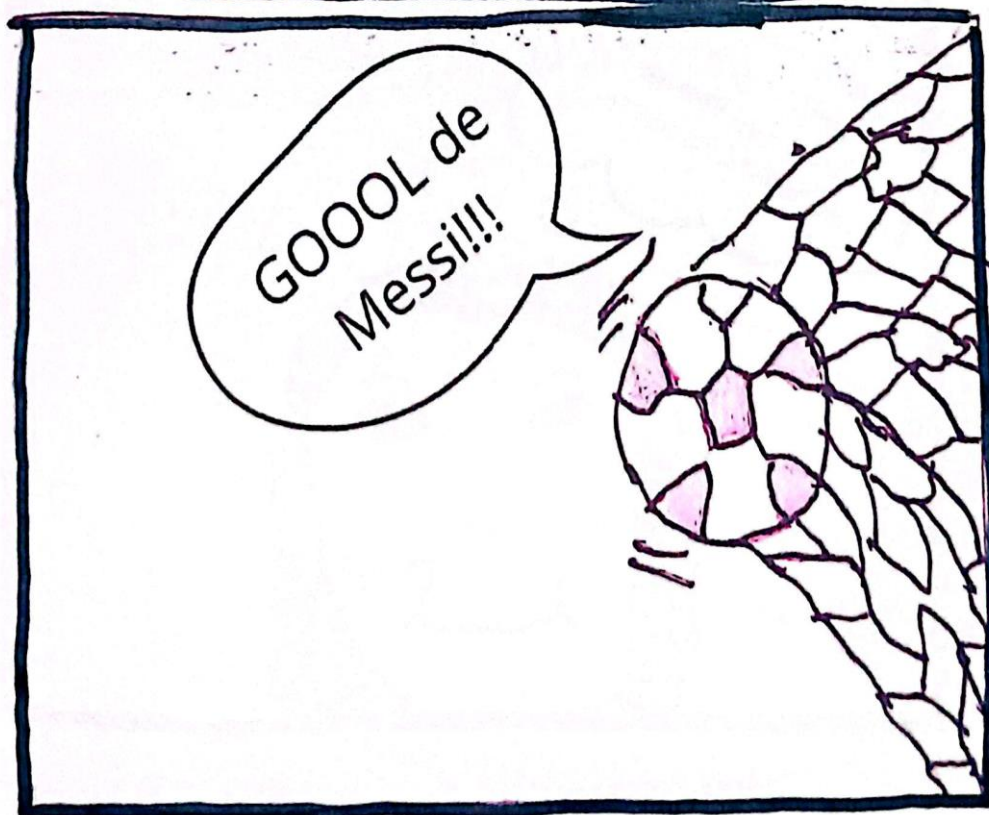
Isso não é tolerável. Hoje
existe uma lei que puni as
pessoas que fazem isso, a
pena pode levar até prisão.

Apelidar as pessoas é *bullying* e
está fazendo muito mal a Messi,
se você não parar ,Pedro, vou ter
que te suspender da escolinha.



No campeonato



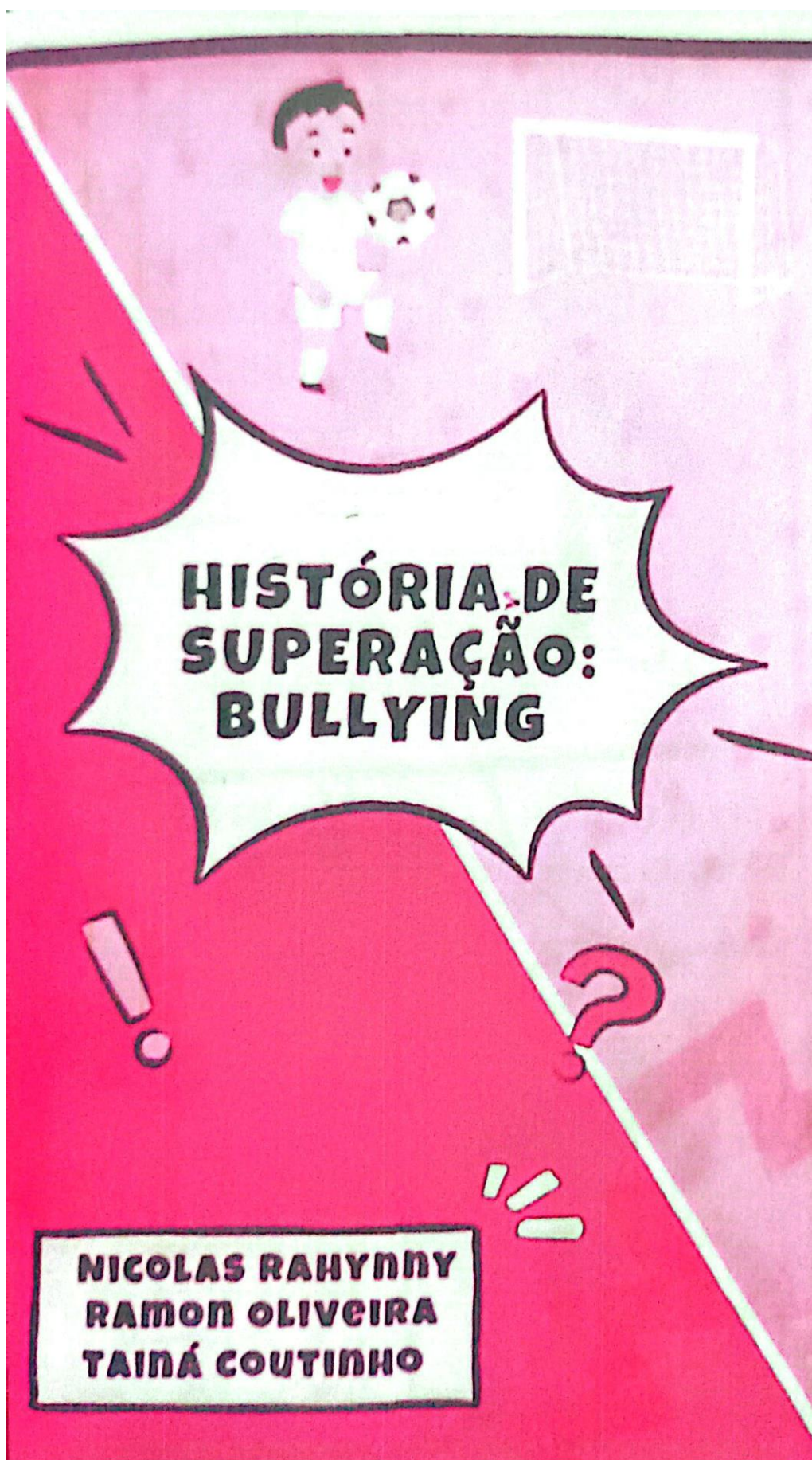






E assim, Messi foi
vencendo os desafios
e se tornou o melhor
do mundo.

FIM



Erik era um moleque muito bravo, cheio de problemas, por isso fazia muito bullying na escola.



....Quero ser jogador de futebol!

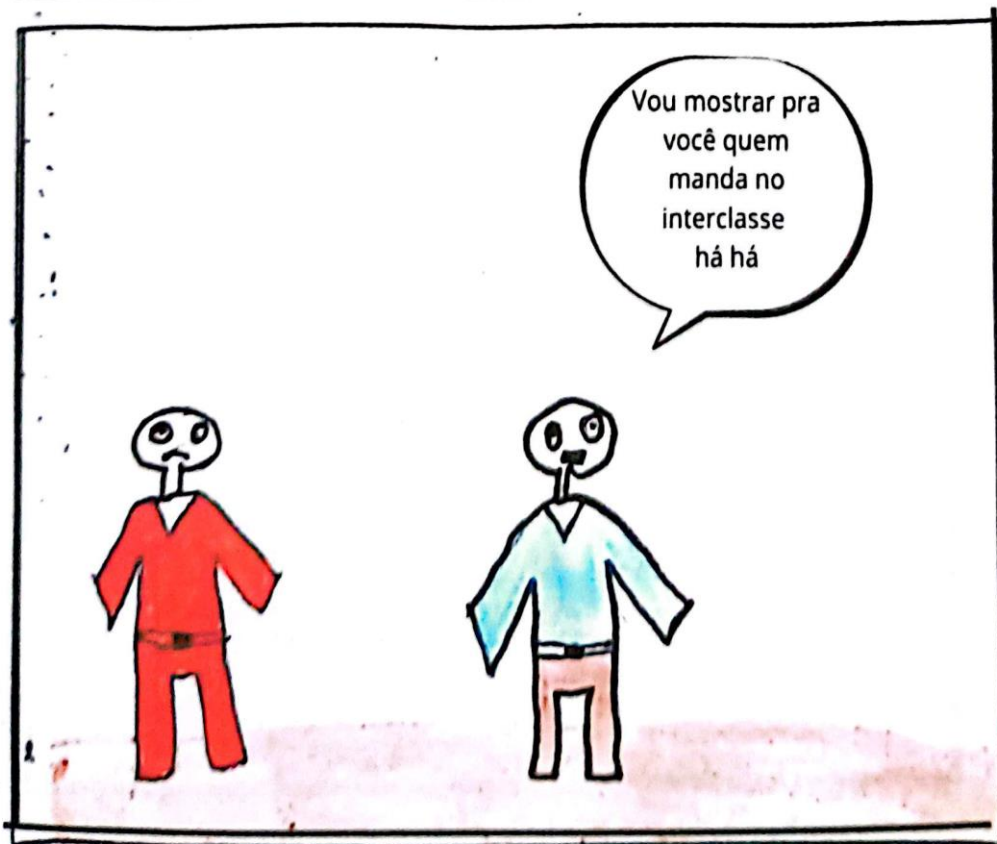


Vai crescer, pingou de gente!













O diretor imediatamente chamou Erik e sua família e explicou que o que ele fazia era bullying e que hoje isso é crime.



Podendo ser penalizado com multa ou prisão.



**Nos jogos
interclasse**

1

Nicolas está
jogando muito...



Depois disso, o diretor fez uma palestra pra todos os alunos pra falar do *bullying*. Nícolas passou a ter mais confiança em si e Erik aprendeu que não pode colocar ninguém pra baixo, nem xingar ou humilhar as pessoas

FIM

Bullying: Histórias de SuperAção



O sofrimento de um bullying social



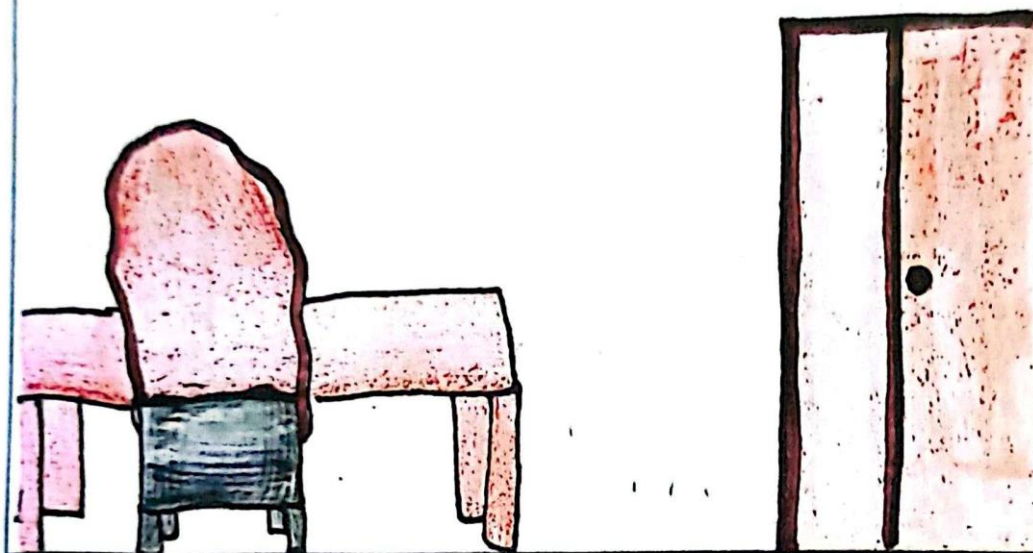
Autores:
Alana Isabelly;
Luana Oliveira;
Maria Cecílyya.







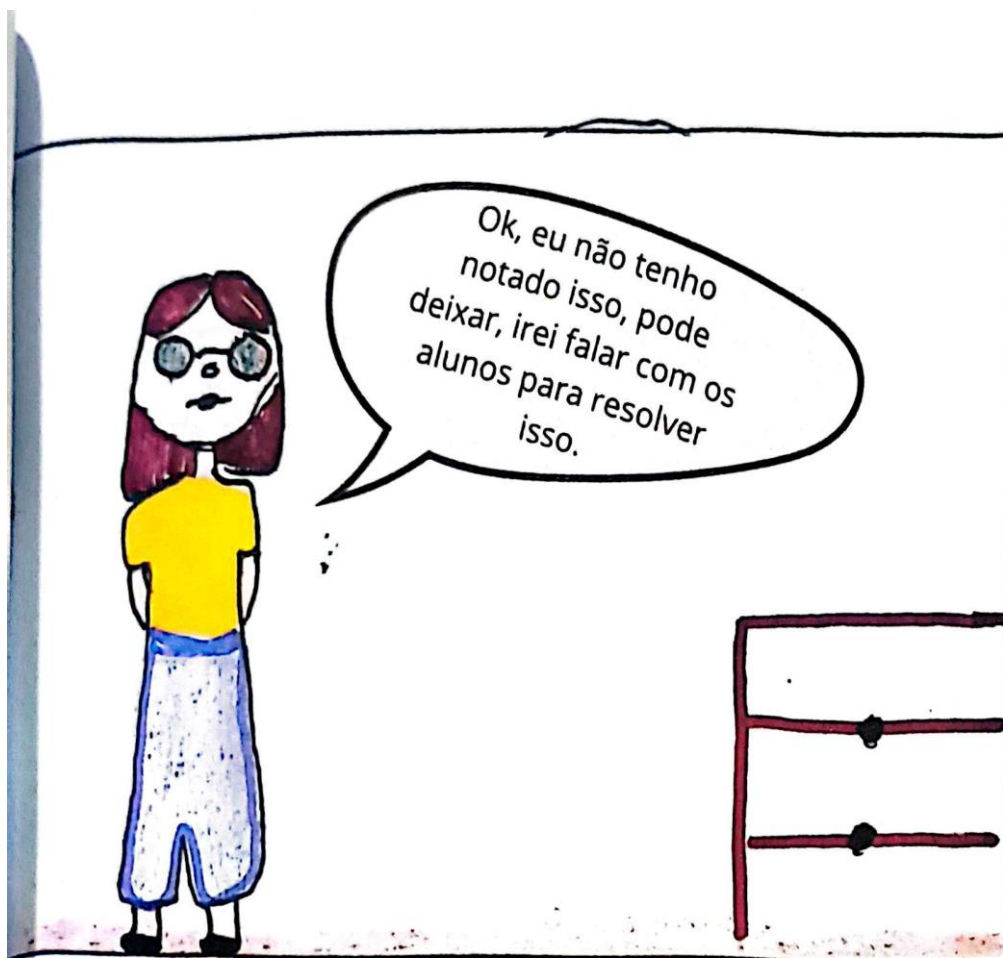
E assim Luara continuou sendo
excluída...



Não sei por que Luan não
gosta de mim, sempre fica me
excluindo das coisas. Não
aguento mais...





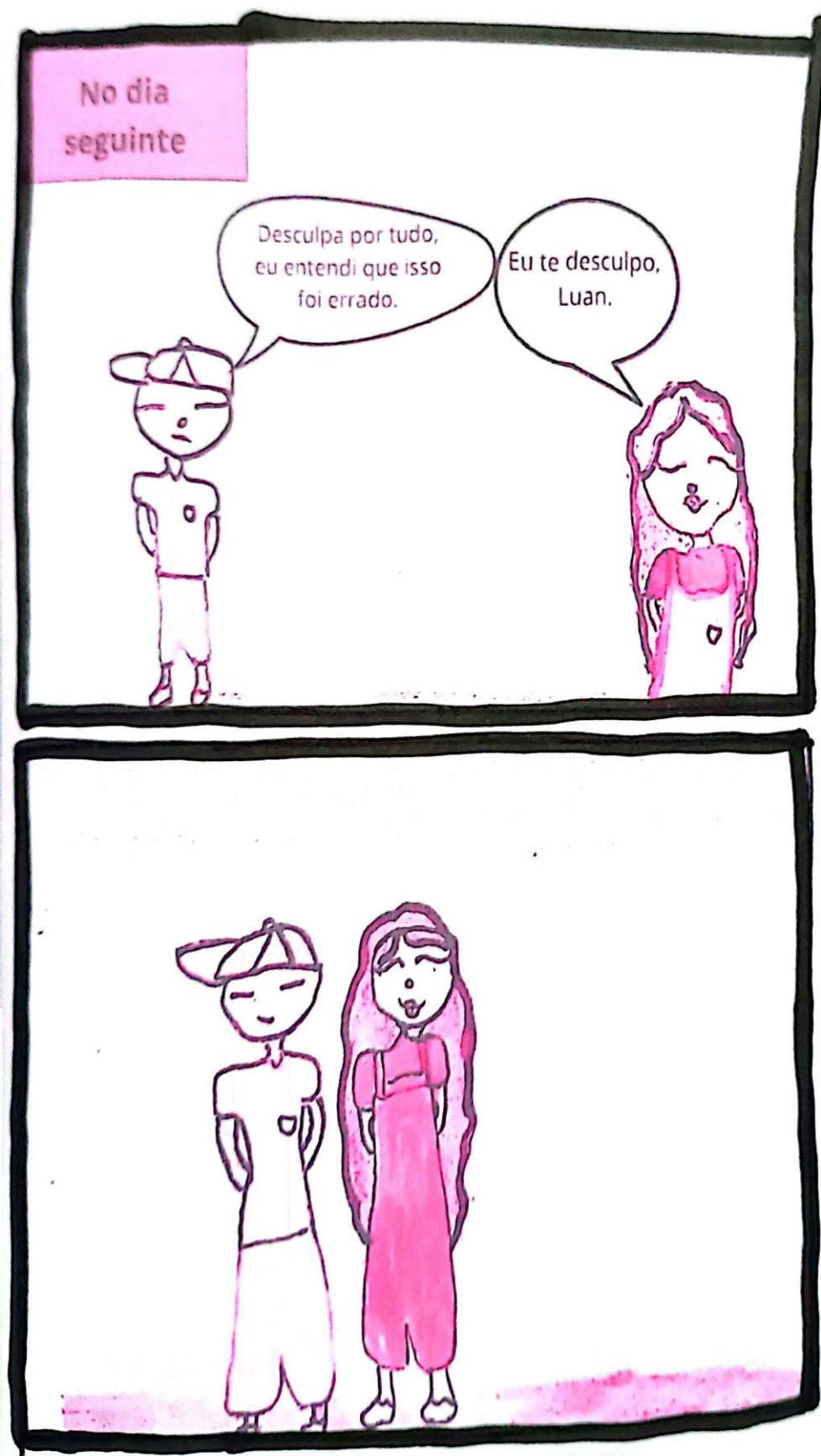


Na sala de aula



Até porque a partir dessa ano de 2024 o bullying passou a ser crime graças a lei 14.811/24.

Quem pratica o bullying pode ser multado e até preso. Bullying não é legal, tem que parar com isso imediatamente, entenderam?



FIM

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Sebastião Bezerra Bastos

Turma: 7º ano

Professora: Beatriz Pereira

DIGA NÃO AO BULLYING