



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

OZANA DE OLIVEIRA BARBOSA

**AS TICs EM SALA DE AULA DE LP: ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA MATERNA POR MEIO DO SOFTWARE HAGÁQUÊ**

BELEM - PA
2016

OZANA DE OLIVEIRA BARBOSA

**AS TICs EM SALA DE AULA DE LP: ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA MATERNA POR MEIO DO SOFTWARE HAGÁQUÊ**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a conclusão do curso de mestrado.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de pesquisa: Produção Textual, diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

BELÉM – PA

2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Barbosa, Ozana de Oliveira, 1984-

As TICs em sala de aula de LP : ensino-aprendizagem da língua materna por meio do software Hagäquë / Ozana de Oliveira Barbosa ; Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, orientadora . ---- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Rede Nacional ProfLetras, Belém, 2016.

1. Tecnologia educacional – Ananindeua (PA). 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental – Escrita. 4. Leitura – Histórias em quadrinhos. I. Título.

CDD-22.ed. 371.3078

OZANA DE OLIVEIRA BARBOSA

**AS TICs EM SALA DE AULA DE LP: ENSINO-APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA MATERNA POR MEIO DO SOFTWARE HAGÁQUÊ**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
– Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal do Pará,
como requisito parcial para a conclusão do curso de mestrado.

Data de aprovação: 14/12/16.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA) – Orientadora

Profª Drª Juciane dos Santos Cavalheiro (UEA)

Profª Drª Leila Said Assef Mendes (UFPA)

Prof. Drª Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA) – Suplente

BELÉM – PA

2016

A Deus por tornar tudo possível!

A Osmarina Prata de Oliveira, por toda sua dedicação em exercer de forma louvável sua identidade de mãe e cristã, o que favoreceu para a minha formação enquanto sujeito. A você todo o meu respeito, admiração, dedicação e, sobretudo, gratidão. É seu esse presente! Te amo, mãezinha!!!!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela força física e espiritual a mim concedida, da qual necessitei durante esses dois anos de curso e necessito por toda a minha vida.

A minha adorada mãezinha, Osmarina Prata de Oliveira, minha inspiração em tudo que me proponho a fazer para que ocorra da melhor forma de modo a lhe proporcionar orgulho. Obrigada, mãezinha pelo incentivo diário!

Aos meus cinco irmãos pelo carinho mútuo e pela força e credibilidade acerca do meu potencial acadêmico. Obrigada, meus queridos irmãos, Tatiane Oliveira, Silvana Oliveira, Tiago Oliveira, Nando Oliveira e Sivaldo Oliveira! Bem como minhas cunhadinhas Eliana Ferreira e Andriele Lima por amenizarem o momento de tensão com seus jeitos criativos e extrovertidos de proporcionar momentos de lazer. “Partiu praça!”

Aos caçulinhas, Tatiane Oliveira e Tiago Oliveira, meu muito obrigada todo especial pelo incentivo e auxílio constante, independente da hora do dia. Obrigada, meus queridos irmãos por mais essa prova de amor!

A minha orientadora Dr^a Isabel Cristina Rodrigues pela credibilidade quanto ao meu papel em nossa pesquisa e por contribuir para minha formação enquanto docente e pesquisadora. Obrigada, professora, pelos ensinamentos!

À Coordenação do Profletras pelo excelente encaminhamento do curso e por incentivar e acreditar na turma.

A minha amiga Glaucilene Queiroz, pela amizade incondicional, por me acolher meio às necessidades diárias (saudades daquele arroz com azeitonas... hummmm!!!) Obrigada, amiga, por todo carinho, cuidado e admiração que me impulsionaram à linha de chegada!

A minha amiga Ana Paula Gonçalves pela amizade linda e por todo o incentivo e credibilidade em mais esse momento importante de nossas vidas.

A minha amiga Ayholândia Moraes, um anjo que Deus disponibilizou em sua misericórdia para tornar esse momento possível. Obrigada, minha amiga, pela troca de conhecimento e fraternidade meio a amizade que se construiu e se fortaleceu no decorrer desses anos e pelos momentos decisivos dessa caminhada que partilhamos em prol da vitória de ambas! Vencemos!

Aos queridos Vinícius Moraes e Davi Moraes por partilharem sua mãezinha comigo nos momentos de estudo quando queriam a companhia dela. A D. Lúcia pelo apoio constante.

A minha amiga Glauce Antunes por me estender a mão e me impulsionar quando me senti fraca. Obrigada, amiga, pela contribuição nesta pesquisa, principalmente pela força movida por palavras de incentivo inspiradas no Senhor!

Ao meu grande amigo Silvio Gomes por toda a dedicação sincera e apoio incondicional.

A Turma do Profletras 2014 pela amizade, união e respeito durante esses dois anos de curso. Em especial ao meu grupo “trabalhinhos do mestrado” integrado por mim e pelos meus grandes amigos Gizely Amaral e Flávio Jorge Leal, os quais caminharam comigo durante as disciplinas, virando dias inteiros e madrugadas, partilhando conhecimentos e experiências. Obrigada, amigos, pela parceria e amizade! Um obrigada todo especial como ela, Malu (Maria Luiza Amaral) que partilhou de alguns desses momentos conosco, embora a pouca idade, com uma maturidade admirável.

Aos Professores do Profletras que caminharam conosco durante esse período e em muito acrescentaram a nossa formação docente. Obrigada, queridos mestres!

A prof^a Dr^a Leila Assef por suas contribuições e por acreditar nessa pesquisa, oferecendo-me a chance de progredir enquanto pesquisadora!

A prof^a Dr^a Juciane Cavalheiro pelas contribuições pertinentes para a qualidade do texto em sua versão final, meu muito obrigada!

As amigas, Esté Sena e Silene Costa, pelas injeções de ânimo para eu continuar firme e com fé nessa batalha!

A escola *lócus* da pesquisa e aos alunos da turma 622 que me oportunizaram desenvolver este trabalho.

As amigas Adylles Viana e Naete Cardoso pela amizade e compreensão nesse momento. Muita obrigada pelo grande apoio que recebi!

As minhas amigas Débora Cardoso e Maria do Socorro, outros anjos iluminados que Deus enviou para tornar possível esse desafio!

Ao Mateus Cardoso por me emprestar sua coleção de histórias em quadrinhos.

A inteligência não se mede pela rapidez com que se aprende, mas pela astúcia em driblar as dificuldades do aprendizado. Ou na maneira de encontrar novas formas de ensinar.

Carina Rissi

RESUMO

Apresentamos uma pesquisa-participante que consiste em uma proposta de intervenção às aulas de língua portuguesa que possa contribuir para o desenvolvimento da produção textual de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, no município de Ananindeua, no Estado do Pará. Os estudos são embasados nas teorias acerca das tecnologias educacionais (ALMEIDA; VALENTE, 2011), na concepção de linguagem sob a perspectiva sócio-histórica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004), e na transposição do gênero discursivo para a sala de aula no processo de ensino aprendizagem de língua materna, conforme os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998) e sob o olhar com vistas aos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013, 2015); com o objetivo de investigar o uso do *software* HagáQuê enquanto ferramenta didática associada ao estudo do gênero Histórias em Quadrinhos para a ampliação da leitura e da escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Ananindeua, no estado do Pará, a partir de uma proposta de intervenção. A metodologia se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico acerca das concepções de linguagem, de gêneros discursivos e das Novas Tecnologias na educação; e para desenvolver as atividades de intervenção em sala de aula, consideramos as orientações de Lopes-Rossi (2008) sobre o projeto pedagógico de leitura e produção de gêneros, e Menegassi (2010) referente à concepção de leitura com perguntas ordenadas, para a recepção do gênero e à concepção de escrita. Desenvolvemos, portanto, o trabalho em sala de aula com foco no gênero Histórias em Quadrinhos, embora a necessidade de dialogar com dois outros textos (conto e lenda). O conto tratou-se dos contos amazônicos de Inglês de Sousa para que os alunos se apropriassem da língua por meio de texto literário que proporcione o desenvolvimento da competência leitora a partir das questões populares presentes na obra, no que tange ao contexto amazônico e o texto “O Curupira”, versão adaptada por Maurício de Sousa (2009). Trabalhamos também com as HQs eletrônicas a partir do *software* HagaQuê – editor de histórias em quadrinhos – um programa que possibilitou ao aluno ser autor (escritor) de suas HQs. Para análise dos dados, consideramos os elementos constitutivos do gênero discursivo HQ e da ferramenta tecnológica selecionada presentes na produção escrita dos alunos, tendo como *corpus* para análise as produções de dois grupos (A e B), tanto em suporte impresso quanto em digital no *software* HagáQuê.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional. Gênero Discursivo. *Software* HagáQuê.

ABSTRACT

We present a collaborative, participant research that consists of a proposal to intervene in Portuguese language classes that contributes to the development of the textual competence of students of the 6th grade of a state public school in the municipality of Ananindeua, in the State of Pará. The studies are based on theories about educational technologies (ALMEIDA; VALENTE, 2011), in the conception of language from the socio-historical perspective (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004), and in the transposition of the discursive genre into the classroom in the process of teaching native language learning, according to PCN Portuguese language (BRASIL, 1998) And under the gaze with view to the multi-literacy (ROJO, 2012, 2013, 2015); With the objective of investigating the use of the HagáQuê software as a didactic tool associated to the study of the genre Comics in order to increase the reading and writing of the students of the 6th grade of a public school in the municipality of Ananindeua, in the state of Pará , By means of an intervention proposal. The methodology is developed through a bibliographical survey about the conceptions of language, discursive genres and New Technologies in education; And to develop the intervention activities in the classroom, we consider the guidelines of Lopes-Rossi (2008) on the pedagogical project of reading and production of genres, and Menegassi (2010) concerning the conception of reading with ordered questions, for the reception of the genre and the conception of writing. We have therefore developed work in class with a focus on the genre Comics, although the need to dialogue with two other texts (story and legend). The story was the Amazonian short stories of Inglês de Sousa so that the students appropriated the language by means of literary text that provides the development of the reading competence from the popular questions present in the book, regarding the Amazonian context and the text "O Curupira", version adapted by Maurício de Sousa (2009); We also work with the electronic HQs from the software HagaQuê - publisher of comics - a program that allows the student to be the author of his comic books. To analyze the data, we consider the constituent elements of the discursive genre HQ and the selected technological tool present in the students' written production, having as corpus for analysis the productions of two groups (A and B), both in printed and digital support in HagáQuê software.

Keywords: Educational technology. Discursive Genre. HagáQuê *Software*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área de trabalho.....	25
Figura 2 – Barra de menu.....	25
Figura 3 – Barra de ferramentas.....	26
Figura 4 – Barra de cores.....	26
Figura 5 – Barra de figuras.....	27
Figura 6 – Botão voltar/avançar.....	27
Figura 7 – Gênero bilhete.....	62
Figura 8 – Gênero bilhete.....	62
Figura 9 – Gênero manual de instruções.....	63
Figura 10 – Gênero receita de bolo.....	63
Figura 11 – Gênero receituário.....	64
Figura 12 – Gênero jornal.....	64
Figura 13 – Gênero história em quadrinhos.....	65
Figura 14 – HQ Magali e Cascão parte 1.....	67
Figura 15 – HQ Magali e Cascão parte 2.....	68
Figura 16 – HQ Magali e Cascão parte 3.....	68
Figura 17 – GRUPO A; resposta; conteúdo temático.....	82
Figura 18 – GRUPO A; quadrinho 3; produção impressa (papel A4).....	83
Figura 19 – GRUPO B; resposta; conteúdo temático.....	83
Figura 20 – GRUPO B; quadrinho 3; produção impressa (papel A4).....	83
Figura 21 – GRUPO B; quadrinho 3; produção digital (HagáQuê).....	84
Figura 22 – GRUPO A; quadrinho 3; produção digital (HagáQuê).....	84
Figura 23 – GRUPO A; quadrinho 2; produção impressa (papel A4).....	84
Figura 24 – GRUPO A; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê).....	85
Figura 25 – GRUPO B; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê).....	86

Figura 26 – GRUPO A; quadrinho 7; produção digital (HagáQuê).....	86
Figura 27 – GRUPO B; quadrinho 9; produção digital (HagáQuê).....	86
Figura 28 – GRUPO A; quadrinho 9; produção digital (HagáQuê).....	88
Figura 29 – GRUPO A; quadrinho 1-4; produção impressa (papel A4)...	89
Figura 30 – GRUPO A; quadrinho 1-3; produção digital (HagáQuê).....	89
Figura 31 – GRUPO B; quadrinho 1; produção impressa (papel A4).....	90
Figura 32 – GRUPO B; quadrinho 1; produção digital (HagáQuê).....	90
Figura 33 – GRUPO B; quadrinho 2; produção impressa (papel A4).....	91
Figura 34 – GRUPO B; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê).....	91
Figura 35 – GRUPO A; personagem caçador.....	92
Figura 36 – GRUPO B; personagem caçador.....	92
Figura 37 – GRUPO A; personagem Curupira.....	92
Figura 38 – GRUPO B; personagem Curupira.....	92
Figura 39 – GRUPO B; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê).....	93
Figura 40 – GRUPO B; quadrinho 8, produção impressa (papel A4).....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1 AS TICs NA EDUCAÇÃO	20
1.1 Interfaces da contemporaneidade: a tecnologia no currículo escolar	20
1.2 As novas tecnologias em favor das práticas escolares: o software HagáQuê nas aulas de LP	22
SEÇÃO 2 LINGUAGENS E (MULTI)LETRAMENTOS	28
2.1 Concepções de linguagem.....	28
2.2 Gêneros discursivos e práticas de linguagens	29
2.3 Multiletramentos nas práticas de linguagens	32
SEÇÃO 3 O GÊNERO DISCURSIVO EM SALA DE AULA	36
3.1 Histórias em Quadrinhos no contexto educacional	36
3.2 Concepções de leitura e de escrita na produção do gênero	39
3.3 Projeto pedagógico de leitura e de escrita de gêneros em sala de aula	43
3.4 Professor pesquisador: um fazer científico na escola	47
SEÇÃO 4 METODOLOGIA	50
4.1 Proposta de intervenção pensada.....	51
Atividades de Leitura.....	52
4.2 Proposta de intervenção desenvolvida	60
4.2.1 Módulo didático I: atividades de leitura	66
4.2.2 Módulo didático II: atividades de escrita.....	76
4.2.3 Módulo didático III: divulgação	79
SEÇÃO 5 DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	110
Apêndice A.....	110
Apêndice B.....	112
ANEXOS	113
Anexo I.....	113
Anexo II.....	119
Anexo III.....	121
Anexo IV	123
Anexo V	124
Anexo VI	127
Anexo VII	131

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias têm feito parte de minha trajetória profissional, posto que, tenho considerado pertinente o uso adequado de recursos tecnológicos em sala de aula, e por isso, venho buscando estreitar minha relação, enquanto professora de língua portuguesa, com as novas tecnologias para que estas possam contribuir com minhas práticas de sala de aula. Em minha busca por conhecimentos acerca das novas tecnologias no campo educacional, conheci o *software* HagáQuê, durante uma formação continuada, da qual participei no ano de 2010, intitulada “Tecnologia na educação”, promovida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional Washington Luiz (NTE), no município de Belém.

No decorrer deste curso de formação continuada, participei da oficina de produção em Histórias em Quadrinhos (HQs), quando tive a oportunidade de conhecer o *software* HagáQuê – editor de histórias em quadrinhos – dotado de linguagem visual, sonora e escrita. No mesmo ano desenvolvi um projeto de intervenção, com o uso do HagáQuê, junto a uma equipe multidisciplinar, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de surdos no município de Belém, o que se consolidou como meu trabalho de conclusão de curso intitulado “HagáQuê da retextualização do visual à produção escrita no contexto escolar da pessoa surda”, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, para minha formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Lembro-me de que, na época da graduação, a banca examinadora me incentivou para dar sequência à pesquisa e aprofundá-la em nível de mestrado. Naquele momento me pareceu devaneio pensar em concretizar a proposta feita pelos meus mestres, doutores avaliadores da pesquisa, porém hoje, “aquela pesquisa” ganha extensão a partir de estudos realizados mediante o Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, o qual me oportunizou ampliar meu referencial teórico quanto às linguagens e letramentos em língua portuguesa, de modo a integrar os conhecimentos teóricos às minhas experiências de sala de aula.

Desse modo, esta pesquisa seguiu com o objetivo de investigar o uso do *software* HagáQuê enquanto ferramenta didática associada ao estudo do gênero Histórias em Quadrinhos para a ampliação da leitura e da escrita dos alunos do 6º

ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Ananindeua, no estado do Pará, por meio de uma proposta de intervenção.

O *software* HagáQuê é resultado da dissertação de mestrado de Bim (2001), do Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A pesquisadora criou o programa para edição de histórias em quadrinhos para contribuir com o processo de alfabetização nas séries iniciais (ciclo I), uma vez que, conforme a autora, os *softwares* para edição de HQs já existentes até o momento, são considerados sofisticados de modo que não atendem ao público mais inexperiente.

Segundo Bim (2001) a pouca exigência de habilidades para a manipulação do programa favorece a aprendizagem do aluno quanto ao processo de produção textual, uma vez que o estudante não precisa focar seus esforços ao domínio técnico do recurso digital e concentra-se ao objetivo principal da atividade que o professor propõe com o uso de recursos digitais. Porém consideramos importante que o projeto voltado para o estudo da língua por meio de recurso tecnológico preveja o letramento digital caso o público envolvido apresente tal necessidade.

Sendo assim, para se realizar uma atividade dessa natureza é necessário proporcionar autonomia aos sujeitos usuários da ferramenta para que, associada a esta competência, desenvolvam as atividades de sala de aula, de modo a atender o objetivo principal das aulas de língua materna com o uso de recursos tecnológicos que é, no caso de nossa pesquisa especificamente, trabalhar aspectos da língua como o estilo, conteúdo temático e estrutura composicional do gênero História em Quadrinhos, tendo o *software* HagáQuê como recurso pedagógico que estimule tal prática, além de favorecer um contexto de produção mais próximo do real.

Neste sentido, Pato (2007), em sua dissertação de mestrado discorre acerca das possíveis contribuições para o trabalho em sala de aula com o gênero história em quadrinhos; para o pesquisador, “é possível aprofundar no contexto escolar, as discussões de sala de aula sobre a utilização das imagens presentes nas HQs de modo a proporcionar novas possibilidades de leitura.” (PATO, 2007, p. 21). Assim relacionamos a essa abordagem de leitura o processo de multiletramento presente no gênero quadrinhos, a partir das diversas formas de linguagem, sonora, visual,

escrita, bem como a intencionalidade a partir da imagem ou da multissemiose, ampliando as possibilidades de leitura em sala de aula a partir do gênero HQ.

O programa foi criado para o público das séries iniciais, mas nossa pesquisa se expande para além das séries iniciais, de modo a contemplar também alunos do ensino fundamental do 6º ano. Isso se justifica porque, a partir da criação do programa HagáQuê, outras pesquisas surgem com o uso deste recurso em sala de aula, uma delas é a minha monografia de trabalho de conclusão de curso, já mencionada, a qual propõe o uso do HagáQuê como recurso metodológico para o processo de retextualização em sala de aula para contribuir com o desenvolvimento da escrita de alunos surdos da EJA.

Nesta dissertação foi permitido, por meio dos recursos do *software*, trabalharmos o letramento digital, o gênero histórias em quadrinhos e a língua em contexto de uso, conforme as necessidades diárias de interação verbal da qual os sujeitos envolvidos se valem em suas *atividades humanas* (BAKHTIM, 2000). A princípio utilizamos o conto popular típico da região amazônica “O Baile do Judeu” de Inglês de Sousa, texto o qual apresenta intertextualidade com a lenda “O Boto cor de rosa” típica da região amazônica.

Acreditamos que o trabalho com leituras voltadas para o contexto relacionado à cultura local e nacional do estudante a relação entre o texto e a experiência de vida do educando, de modo que este possa atribuir-lhe sentido de forma contextualizada partindo de sua cultura, o que entendemos ser fator de interesse para a leitura e produção de textos em língua materna por parte do educando.

No decorrer do desenvolvimento da proposta de intervenção houve a necessidade de adequar o texto ao perfil leitor ao qual se enquadram os alunos – fator este que será detalhado no capítulo referente à metodologia – desse modo substituímos o conto pela lenda “O curupira” – versão adaptada por Mauricio de Sousa (2009) – texto melhor recepcionado pelos alunos devido a sua objetividade e a presença de figuras e elementos da HQ.

Outra questão importante que destacamos em nossa pesquisa é a concepção de linguagem adotada pelo professor de língua portuguesa em contexto de sala de aula, destacamos, portanto, a concepção de língua em forma de enunciados concretos e únicos, conforme Bakhtin (2000), o que faz desta um fato histórico e

social; consideramos também as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa sobre os gêneros discursivos em sala (BRASIL, 1998) para o estudo da língua materna, e ainda, apresentamos atividades sistematizadas para esse fim, adaptadas com base no projeto de leitura e escrita de gêneros discursivos por Lopes-Rossi (2008), que se ocorreu conforme o projeto de intervenção desta pesquisa.

A metodologia se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado, o qual tratou-se dos recursos tecnológicos em sala de aula. Pesquisamos também sobre a criação e o uso do software HagáQuê no contexto educacional, além do estudo do gênero HQ em sala de aula. Quanto ao tipo de pesquisa, classifica-se como pesquisa-participante (GIL, 2010), a qual se deu de modo que, nós pesquisadores, atuamos de forma colaborativa junto à professora regente de sala na tentativa de proporcionar soluções para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna com o uso do software HagáQuê, no que tange à competência de leitura e escrita do gênero Histórias em Quadrinhos por parte dos alunos selecionados para esta pesquisa.

A metodologia, referente à intervenção desenvolvida em campo, dividiu-se em dois momentos: (i) proposta de intervenção – refere-se ao conjunto de atividades pensadas antes da aplicação em sala e (ii) proposta de intervenção desenvolvida – refere-se à proposta pensada, porém com os ajustes necessários diante das adversidades do contexto de pesquisa.

A primeira proposta foi pensada a partir do gênero discursivo *Conto Popular* utilizado como motivação e parte da coleta de dados (LOPES-ROSSI, 2008) para a produção escrita da HQ em ambiente eletrônico, para desenvolver o processo de leitura e escrita de alunos envolvidos, enquanto que a segunda proposta se desenvolveu a partir da lenda “O Curupira” que substituiu o texto anterior, a priori, como texto base para produção do gênero HQ e sua reescrita em ambiente digital por meio do software HagáQuê.

A ferramenta foi utilizada como estratégia metodológica com o propósito de contribuir para o processo de leitura e escrita em sala de aula, de modo que nos permitisse verificar o envolvimento do aluno, sua compreensão e seu conhecimento apreendido em relação ao gênero histórias em quadrinhos, tanto em suporte

impresso quanto em suporte eletrônico, bem como outros critérios que envolvessem o processo de multiletramento, como relacionar imagem, cor e texto de modo que os alunos pudessem atribuir sentido de forma coerente ao contexto de produção.

Na primeira seção, discorremos sobre as TICs em sala de aula e sua integração no currículo educacional (ALMEIDA; VALENTE, 2011). Direcionamos a discussão para a importância dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto social a partir de um cenário apresentado pelo mundo globalizado ao qual o aluno está inserido. Tratamos ainda nesta seção, sobre as adequações as quais o currículo educacional está sujeito e os desafios que o professor passa para atender a esta nova demanda de linguagem a qual o falante está em contato.

Na segunda seção, tratamos a respeito das concepções de linguagens e seu reflexo no trabalho docente do professor de língua materna, bem como a importância de se estudar a língua partindo da concepção sócio-histórica (BAKHTIM/VOLOSHINOV, 2004) e da necessidade de novos letramentos a partir do trabalho com o gênero discursivo em sala de aula e os multiletramentos (ROJO, 2012).

Na terceira seção, discorremos acerca do gênero enquanto objeto de ensino, conforme os PCN (BRASIL, 1998), sob uma visão sócio-histórica da linguagem (BAKHTIM/VOLOSHINOV, 2004), de modo a discutir a língua não como um sistema estável ou processo acabado, mas como um sistema dinâmico, como interação humana. Além disso, procuramos fazer uso da proposta de se trabalhar o gênero em sala de aula por meio de projeto de leitura e escrita do gênero estudado (LOPES-ROSSI, 2008) e ainda relacionamos o módulo de leitura do projeto proposto com as perguntas direcionadas (MENEGASSI, 2010) para que o aluno pudesse ter a sua volta uma sequência de atividades que lhe proporcionasse melhores condições para o desenvolvimento da leitura e da escrita do gênero estudado.

Partimos da linguística aplicada referente à concepção de leitura por meio de perguntas direcionadas (MENEGASSI, 2010), ao abordarmos diferentes perspectivas de leitura que se configuram em focos: no autor; no texto; no leitor e na interação autor-texto-leitor; o professor que assume a condição de mediador deste processo em contexto de sala de aula e se interessa em estratégias que instiguem o

aluno a construir adequadamente os sentidos para o texto e também as concepções de escrita, com foco na língua, a escrita como dom/inspiração divina, a escrita como consequência e a escrita como trabalho (MENEGASSI, 2011).

Na quarta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa e os encaminhamentos referentes às atividades para intervenção desde o momento em que foi pensada, antes da aplicação, até o seu desenvolvimento e as devidas adequações, conforme o contexto situacional de campo como logística da escola e as necessidades cognitivas e comportamentais dos alunos diante da proposta.

A quinta seção refere-se aos dados da pesquisa a partir de recortes das produções dos alunos pertinentes para análises e discussões conforme o referencial teórico e o objetivo dessa pesquisa de modo que se consolida por meio de duas categorias analisadas: (i) apropriação dos alunos em relação ao gênero HQ; (ii) apropriação dos alunos em relação à ferramenta HagáQuê .

Nas considerações finais, mostramos a relevância da pesquisa em função da articulação do uso das novas tecnologias no processo de ensino da Língua Materna, com o estudo do gênero discursivo em sala de aula. A partir do *corpus* analisados verificamos que o software HagáQuê funciona com ferramenta pedagógica a qual motivou os alunos à produção de Histórias em Quadrinhos possibilitando a prática de leitura e escrita adequada desse gênero estudado em sala, além de oportunizar ao professor, criar situações mais próximas do contexto real de produção do gênero, para o estudo da língua de forma contextualizada.

SEÇÃO 1 AS TICs NA EDUCAÇÃO

Apontamos, neste capítulo, a importância dos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir de estratégias metodológicas que contribuam para esse processo considerando o uso das tecnologias (TIC) no contexto de sala de aula. Para tanto, é importante compreendermos as mudanças porque passa a sociedade com esse novo cenário apresentado pelo mundo globalizado e as adequações das quais o currículo educacional precisa para atender a esta nova demanda de linguagem na qual nós falantes e usuários da língua estamos imersos.

1.1 Interfaces da contemporaneidade: a tecnologia no currículo escolar

Conforme Almeida e Valente (2011), os estudos que vêm sendo realizados em vários países apontam que:

(...) experiências educacionais com as TDIC provocam tensões, conflitos e desafios nas relações em sala de aula e na escola (Ofcom, 2006; Green, Hannon, 2007; GEPE, 2008). Isso porque os alunos se apropriam das tecnologias e convivem harmoniosamente com o mundo digital de um modo mais confortável do que os educandos (professores, gestores, especialistas em educação), muitos dos quais se mostram inseguros em relação a essas tecnologias e demonstram pouco interesse em incorporá-las ao currículo e à prática pedagógica. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 27).

Percebemos, portanto, que a maioria dos integrantes da equipe pedagógica de uma escola não domina o uso das ferramentas tecnológicas nem compreende o quão interessantes são quando adequadamente incorporadas às práticas de sala de aula. Se o professor, de alguma forma, encontra recursos tecnológicos disponíveis em seu ambiente de trabalho, mas não os domina, irá apresentar dificuldades consideráveis quanto a integrar tais recursos a sua prática pedagógica.

Conforme Marcuschi (2010, p.16) “O impacto das tecnologias digitais na vida contemporânea está apenas se fazendo sentir, mas já mostrou com força suficiente que tem enorme poder tanto para destruir quanto para devastar”, essa fala do autor nos remete a pensar que o aluno, muitas das vezes, domina ferramentas bem mais que o professor e cabe a nós, portanto fazer o uso adequado destas de modo a pensar estratégias que promovam a aprendizagem em sala de aula.

As tecnologias têm avançado muito rápido o que torna o processo de apropriação por parte do professor uma tarefa complicada, sendo que este precisa estar se reinventando por meio de formação adequada para fazer uso integrado

dessas tecnologias. Além disso, as escolas também precisam estar preparadas para receber as tecnologias com equipe junto aos gestores que possam dar suporte às inovações pedagógicas proporcionadas por tais ferramentas, bem como um espaço físico estruturado para tais ações. Sendo assim:

Um dos argumentos mais comuns sobre a desintegração das TDIC com o currículo é a falta de infraestrutura e de condições de trabalho da escola pública e, principalmente, da implantação das tecnologias, como, por exemplo, o número insuficiente de máquinas por alunos, conexões de internet inadequada etc. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 40).

Muitas escolas públicas, embora disponibilizem computadores ao seu alunado, geralmente possuem problemas de logística, como, falta de internet e ou programas que auxiliem o processo pedagógico, ou ainda a quantidade de máquina funcionando é insuficiente, havendo desta forma, a necessidade de ficarem dois, três ou até quatro alunos por máquina, fatores estes que dificultam o desenvolvimento de atividades pensadas a partir do uso das tecnologias. Desse modo, há interferências no andamento da metodologia planejada, tendo que ser readaptada o que exige muito mais discernimento, bom senso e habilidade por parte do professor.

De acordo com Almeida e Valente (2011), “O processo de apropriação da tecnologia e sua integração nas atividades curriculares demandam tempo e acontecem de modo gradativo” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.44), ou seja, o professor que concebe o uso das tecnologias em suas práticas de sala de aula, passa por um processo gradativo. Desse modo, os autores nos dizem que o professor ao se inserir nesse contexto das tecnologias fica exposto às seguintes etapas: Adoção, ou seja, o professor seleciona alguns recursos que irá utilizar junto às atividades; Adaptação, nessa etapa o professor integra tais recursos a sua prática, porém mantém a metodologia tradicional como se o recurso servisse apenas para auxiliar na tarefa; Apropriação, nesse momento, o professor realiza novos planejamentos interdisciplinares já considerando a atuação com o uso dos recursos consolidando em mudanças em seu comportamento profissional e contribuindo nas práticas de sala de aula e por último, Inovação, etapa em que o professor faz uso dos recursos em diferentes contextos de modo a adequá-las a cada situação de sala de aula mediante o potencial de cada recurso. (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Sendo assim, integrar as tecnologias às práticas de sala de aula, requer tempo, colaboração, pois o professor não trabalha sozinho, e muita pré-disposição das partes envolvidas, o professor perpassa por um processo rico de conhecimento mútuo junto ao alunado de modo a construir um ambiente de interação e troca de conhecimento.

Nesta pesquisa usamos não apenas o computador como mero auxiliador nas atividades, mas utilizamos o software HagáQuê de modo que o aluno tivesse em mãos condições para perceber o gênero história em quadrinhos a medida que o constrói por meio dos recursos que são disponibilizados no programa, o que seria difícil de obter sem o uso do programa, uma vez que o aluno ainda não se apropriou efetivamente do gênero estudado.

1.2 As novas tecnologias em favor das práticas escolares: o software HagáQuê nas aulas de LP

O *software* HagáQuê¹ foi criado por Bim (2001) em sua dissertação de mestrado do Instituto de Computação da UNICAMP, com base nas características das histórias em quadrinhos, atualmente chamadas de HQs, as quais possuem um caráter lúdico, artístico e de entretenimento, além de auxiliador no processo de ensino aprendizagem de diferentes conteúdos curriculares.

Segundo Bim (2001) a pouca exigência de habilidades para a manipulação do programa favorece a aprendizagem do aluno quanto ao processo de produção textual, uma vez que o estudante não precisa dividir sua atenção entre desenvolver habilidades técnicas em relação ao recurso digital e desenvolver habilidades relacionadas ao estudo referente ao objetivo principal da atividade a qual o professor propõe com o uso de recursos digitais. Porém consideramos importante que projetos voltados para o estudo da língua por meio de recurso tecnológico preveja o letramento digital, uma vez que, o público a quem o projeto se destine manifeste necessidade desse tipo de letramento.

Para se realizar atividades de sala de aula com o uso de recursos tecnológicos é necessário que se pense em proporcionar autonomia aos sujeitos

¹ O programa é distribuído gratuitamente no site <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>, sendo proibida a sua comercialização em qualquer hipótese.

usuários da ferramenta envolvida, para que, associada a esta competência, desenvolvam as atividades propostas, de modo a atender o objetivo principal das aulas de língua materna com o uso de recursos tecnológicos, que é o que propomos nesta pesquisa especificamente: trabalhar aspectos da língua os quais compõem o gênero discursivo (BAKHTIN, 2000), como o estilo, conteúdo temático e estrutura composicional do gênero História em Quadrinhos, tendo o software HagáQuê como recurso pedagógico que estimule tal prática, além de favorecer um contexto de produção mais próximo do real, conforme sugere Lopes-Rossi (2008).

Optamos por este programa, pela sua linguagem eletrônica simples, ou seja, não é complexo, conforme Bim (2001) questiona acerca dos outros editores de HQ, e por ser um *software* que, devido a sua interface simples, proporciona possibilidades de trabalharmos em sala de aula com fins pedagógicos que possibilitam ao aluno apropriar-se do gênero em questão de forma menos complexa e construa sua própria história a partir dos recursos que o programa oferece típicos do gênero como personagens, cenário, balões de fala, dentre outros elementos que compõem o gênero História em Quadrinhos.

A ferramenta contém vários recursos para edição das imagens e arquivos utilizados, possibilitando a construção de textos em modalidades que vão além da codificação de palavras, com as multissemiões, possibilitando trabalhar a narrativa gráfica a qual apresenta a temporalidade da sequência das ações usando as possibilidades de linguagem verbal e não verbal o que possibilita inserir o aluno ao processo de multiletramento. Conforme Rojo (2009), os letramentos multissemióticos englobam o campo da imagem, da música e vão além da escrita, considerando os avanços tecnológicos que incluem a essa prática as cores, as imagens, os sons, entre outros elementos presentes no computador, televisão, celular e outros aparelhos tecnológicos presentes no mundo atual.

Tais tipos de multiplicidade possibilitam relacionar trabalhados na metodologia representam a multiplicidade cultural, com a revista em quadrinhos, sendo que esta oportuniza estudar a língua a partir de suas múltiplas linguagens e elementos visuais característicos das histórias em quadrinhos. As linguagens interagem e criam diálogos nas diversas esferas, mantendo a essência que caracteriza um gênero específico, sendo assim:

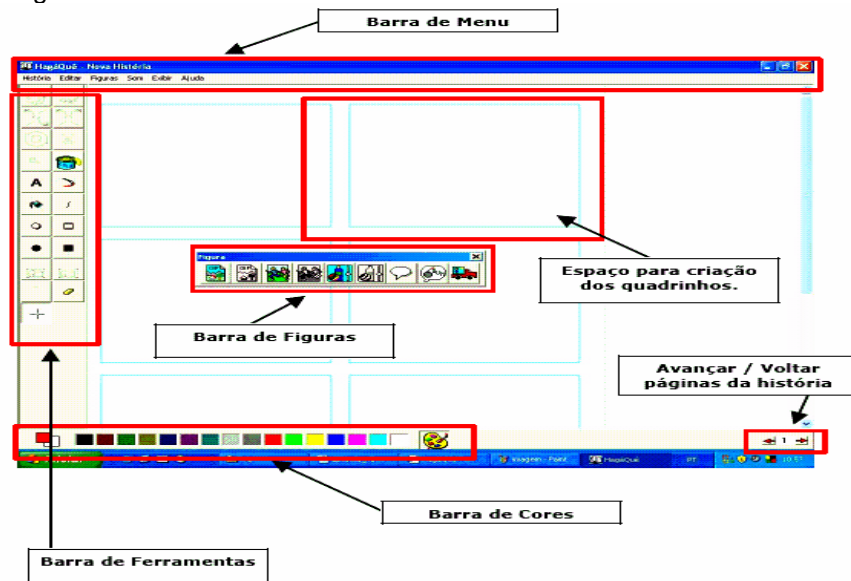
Diálogo entre as linguagens ocorrem. E também acontecem com o cinema, o teatro, a ilustração. Nem por isso deixam de manter suas características autônomas. Ou será que alguém espera encontrar balões em um romance? Não. Pois balões são uma convenção característica da linguagem dos quadrinhos. (RAMOS; VERGUEIRO, 2009, p.37).

Embora os gêneros possuam suas convenções características apontadas por Ramos e Vergueiro, consideramos o fenômeno do hibridismo em que os alunos trabalharam com os dois gêneros, a princípio, conto popular que depois foi substituído pela lenda do Curupira, devido aos alunos terem apresentado rejeição e incompreensão pelo estilo do gênero, e a histórias em quadrinhos, de modo que ao final da atividade produziram uma nova versão da lenda do Curupira, manifestando suas criatividade e diálogos com a cultura brasileira.

É importante a presença dos quadrinhos no ambiente escolar, pois o trabalho com este gênero nas aulas de língua portuguesa o torna rico no que tange aos estudos linguísticos referentes ao uso e reflexão da linguagem devido às várias formas de linguagens presentes neste gênero. Conforme Zeni (2009) algumas produções em quadrinhos são baseadas em obras literárias, porém, devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma e não presas à sombra do texto original, “a adaptação traz *apenas uma leitura* da obra original e não a solução ou a interpretação definitiva para ela”. (ZENI, 2009, p. 131, grifo do autor). Desse modo, o professor deve considerar a criatividade do aluno e sua habilidade para (re)significar o texto base nas práticas de produção escrita a partir de adaptação do texto original.

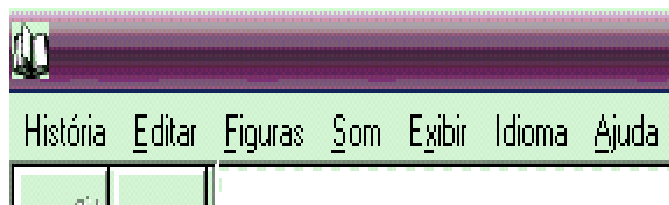
O programa HagáQuê é um editor de Histórias em Quadrinhos que permite ao aluno assumir o papel de autor de seu texto do início ao fim com a certeza de que seu texto estará pronto para circular e ser lido pelo público envolvido no processo de produção do gênero, o qual é proposto pela escola que trabalha com projetos dessa natureza. Para conhecer o espaço digital de produção desse gênero, no caso o software HagáQuê, serão descritos alguns elementos característicos, a seguir:

Figura 1: área de trabalho

Fonte: nied²

A área de trabalho do editor de histórias em quadrinhos (figura 1) é o local onde a história será produzida. Nesta área são disponibilizados alguns mecanismos para a manipulação dos elementos da narrativa.

Figura 2: Barra de menu

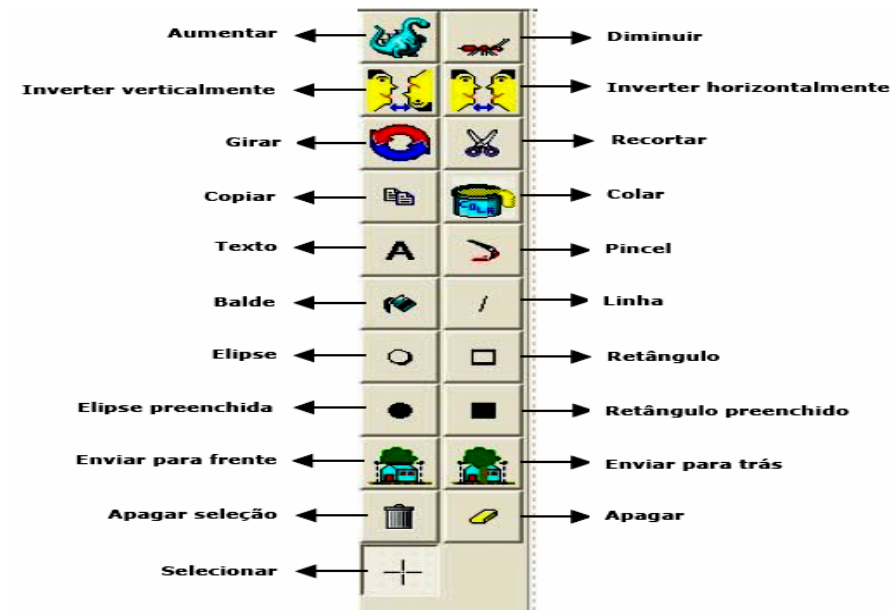
Fonte: nied³

A barra de menu (figura 2) permite ao usuário do programa salvar sua história no menu história e também abrir posteriormente sua história já salva, neste mesmo menu. Na opção exibir é possível desativar as linhas auxiliares para que não apareçam ao salvar a história, como também exibir as barras disponíveis no *software*, dentre outras opções.

² Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/~hagaque>> Acesso em: 15 ago. 2015.

³ Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/~hagaque>> Acesso em: 15 ago. 2015.

Figura 3: Barra de ferramentas

Fonte: nied⁴

A barra de ferramentas (figura 3) é ativada a partir do momento em que o usuário insere e/ou clica em alguma imagem da área de trabalho possibilitando a manipulação desta imagem como aumentar, diminuir, enviar para frente enviar para trás, dentre outras opções, como mostra a figura.

Figura 4: Barra de cores

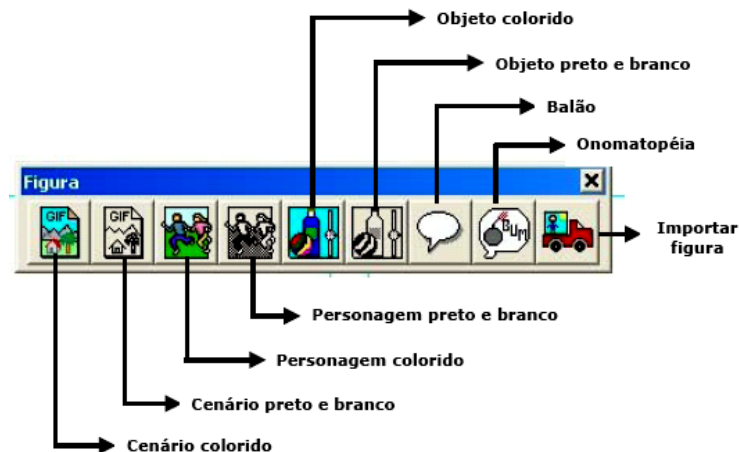
Fonte: nied⁵

A barra de cores oportuniza a aplicação de cores variadas (figura 4), no caso de o usuário optar por figuras em preto e branco podendo personalizá-la a partir deste recurso.

⁴ Disponível em: < <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque> > Acesso em: 15 ago. 2015.

⁵ Disponível em: < <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque> > Acesso em: 15 ago. 2015.

Figura 5: Barra de figuras



Fonte: nied⁶

A barra de figuras (fig. 5) permite a inserção de figuras que apresentam o cenário, personagens, objetos, e ainda a possibilidade de buscar outras imagens disponíveis nos arquivos do computador e na internet a partir do botão “importar figura”.

Figura 6: Botão voltar/avançar



Fonte: nied⁷

O *software* possui três páginas, cada uma com oito quadrinhos. O botão voltar/avançar (figura 4) permite a mudança das páginas alternando em página 1; página 2 e página 3. O HagáQuê possui inúmeras opções para a edição de histórias em quadrinhos, porém foram mostradas, neste capítulo, apenas as principais. Para melhor conhecer o programa é possível instalá-lo tanto no sistema operacional Windows, quanto no Linux Educacional. Este último é utilizado nas salas de informática das escolas da rede pública. E possível baixar esse programa acessando o site da Unicamp de São Paulo, <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>, sendo proibida a sua comercialização.

⁶ Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/~hagaque>> Acesso em: 15 ago. 2015.

⁷ Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/~hagaque>> Acesso em: 15 ago. 2015.

SEÇÃO 2 LINGUAGENS E (MULTI)LETRAMENTOS

Nessa seção discutiremos acerca da concepção de linguagem adotada para nortear esta pesquisa, bem como sobre a concepção presente nos PCN de língua portuguesa e a abordagem sugerida para se trabalhar em sala de aula por meio dos gêneros discursivos enquanto objeto de estudo em contexto de interação verbal.

2.1 Concepções de linguagem

O homem, diferentemente dos animais, comunica-se, informa-se ou interage com seus semelhantes por meio da faculdade linguística típica de sua espécie denominada de linguagem. Bartos e Candiotta afirmam que:

A linguagem é uma faculdade humana abstrata, ou seja, uma capacidade: isto é aquela capacidade que o humano tem de comunicar-se com os semelhantes por meio de signos mediante mecanismos de natureza psicofisiológica. A linguagem é ao mesmo tempo física, fisiológica, psíquica e de domínio social. É simultaneamente o único modo de ser do pensamento, ou seja, sua matéria no *plano do conteúdo*, e realidade do pensamento, isto é, o próprio elemento da comunicação e sua realização no plano da expressão. (BARTOS; CANDIOTTO, 2007, p.15, grifos dos autores).

Nesse sentido, atentamos para as três concepções de linguagem discutidas por Matta (2009) as quais estão voltadas para o ato de pensar, de informar e interagir. Segundo a autora, na primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, corresponde à representação de mundo para o sujeito falante da língua a que esta pertence, ou seja, é reflexo do pensamento humano e está relacionada à individualidade do falante.

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de informação, temos esta voltada para o sistema linguístico de modo a considerar a relação emissor – canal – destinatário, ou seja, o falante (emissor) transfere uma mensagem (a informação) por meio de um código (a língua) que passa por um canal (meio pelo qual o código é transferido) para se chegar a outro falante (destinatário).

Na terceira concepção, linguagem como forma de interação, o falante usufrui da linguagem para além da informação ou transmissão do pensamento, nesta concepção o sujeito usa linguagem para agir entre seus pares, ou seja, para inter(agir). Desse modo, a linguagem é considerada uma ação que atua no sujeito para promover a interação entre os falantes de uma mesma língua. (MATTA, 2009,

p. 13-15). Esta última concepção é mais completa e que dialoga com a concepção sócio-histórica da linguagem, defendida por Bakhtin (2004):

Assim, na prática da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (...). De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores num contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico o vivencial. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95).

Sendo assim, o sujeito está submerso a um contexto de uso da língua ao qual o autor chama de *atividade humana em uma determinada esfera* (BAKHTIN, 2000), ou seja, o sujeito se expressa por meio da língua a partir de suas necessidades diárias que irão se manifestar de forma concreta por um conjunto de enunciados que irão compor os gêneros os quais o autor define por gêneros discursivos primários e secundários, conforme discutiremos no próximo subcapítulo.

2.2 Gêneros discursivos e práticas de linguagens

Consideramos importante que as práticas de linguagem sejam estudadas e desenvolvidas em sala de aula para que o aluno, enquanto falante e usuário da língua, aproprie-se da linguagem adequada a cada situação e reflita quanto aos enunciados concretos (BAKHTIN, 2004) para sua interação verbal enquanto sujeito meio à sociedade a qual está submerso. Para Bakhtin (2004), enunciados concretos não são apenas frases bem estruturadas pelo falante, o qual conhece perfeitamente a gramática da língua para fazer esse arranjo de palavras, mas a associação de dizeres a partir da bagagem cultural de quem o diz em um contexto imediato, ou seja, concreto, “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p.127).

Tais enunciados quando associados em conjunto configuram-se em gêneros discursivos, os quais são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, o que defende Bakhtin (2016, p.12). Sendo assim, todas as falas manifestadas pelos seres humanos são individuais, de modo que o seu uso é coletivo, constituem-se, portanto, em gêneros discursivos, desde as falas mais simples às mais complexas, como um “bom dia!”, direcionado a alguém ao acordar, como um aviso deixado à cabeceira de

cama de um filho informando que a mãe chegará mais tarde e ele próprio terá de providenciar seu almoço; todas as atividades diárias são práticas de linguagem constituídas por gêneros discursivos, utilizadas por nossa cultura letrada. (ROJO; BARBOSA, 2015).

Os gêneros são, portanto, elaborados a partir de três elementos fundamentais que são: conteúdo temático; estilo verbal e construção composicional. O falante, usuário da língua, ao elaborar tal enunciado considerando estes três aspectos, bem como, a esfera a que está inserido, produz um gênero discursivo para a interação verbal que pode ser composto por enunciados orais e/ou escritos. (BAKHTIN, 2000).

O conteúdo temático de um gênero refere-se ao tema tratado no texto, que pode ser dos mais variados pertencentes à esfera específica de atividade humana; o estilo, que também será pensado de acordo com a esfera a que o gênero pertence, adequa-se quanto às escolhas lexicais, o efeito de sentido, conforme a intencionalidade do gênero, dentre outros recursos gramaticais e a construção composicional refere-se à “roupa que o enunciado veste”, ou seja, a forma na qual o gênero se materializa ao ser produzido. (BAKHTIN, 2000). Com base no autor, essas características dos gêneros discursivos são explicadas da seguinte maneira por Dias (2012): (i) O conteúdo temático está ligado aos sentidos atribuídos ao texto considerando os conteúdos abordados em cada enunciado construídos a partir de sua realidade sociocultural; (ii) O estilo reflete nos recursos lexicais, que se constituem gramaticalmente na produção dos enunciados e e ao mesmo tempo considera também o conteúdo temático e a estrutura composicional específica do gênero; (iii) A estrutura composicional está relacionada à organização e apresentação do texto quanto aos seus aspectos formais. (DIAS, 2012).

O gênero estudado nesta pesquisa tratou-se da História em Quadrinhos (HQ) que foi discutido e produzido em sala de modo que o aluno percebesse esses três elementos constituintes do gênero discursivo, conforme Bakhtin (2000). Para a leitura do gênero consideramos as infinitas temáticas que as HQs nos apresentam, de forma lúdica, portanto os alunos tiveram a tarefa de identificar o conteúdo presente no texto; consideramos também o estilo próprio das HQs, quanto à organização de discursos curtos e sistematizados, bem como o uso de onomatopeias, formato dos balões, conforme a intencionalidade das personagens dentre outros recursos lexicais e gramaticais e não verbais.

A construção composicional do gênero em foco foi evidenciada, uma vez que, as histórias em quadrinhos não se manifestam como uma narrativa comum em prosa, mas organizada em quadros mantendo seu caráter linear quanto à leitura, característica esta também estudada com os alunos em sala.

Bakhtin (2000) classifica os gêneros discursivos em primários e secundários, este chamado pelo autor de simples e aquele de complexo. Os gêneros considerados primários são aqueles produzidos em contextos imediatos, já os gêneros secundários são aqueles mais elaborados e que acabam absorvendo os gêneros primários:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, p. 281, 2000).

Os gêneros, portanto, surgem a partir da necessidade de comunicação dada pela interação social e, conforme as mudanças sociais, os gêneros vão se moldando; sendo assim, outros gêneros aparecem com a nova cultura eletrônica que se instaura na contemporaneidade, sendo produtos da transmutação de gêneros já existentes o que vale reforçar o conceito dado por Bakhtin (2003) em que considera o gênero tipos de enunciados relativamente estáveis.

Aqueles provenientes das tecnologias nas relações de saber são chamados de gêneros digitais ou emergentes, de modo que devem ser estudados conforme suas relações com as práticas sociais, uma vez que estão em constante renovação, multiplicando-se e adequando-se às mudanças sociais. (MARCHUSCHI, 2004). Sendo assim, cada vez mais surgem novas tecnologias digitais em nossa sociedade contemporânea, ao passo que novas práticas de leituras são necessárias para contemplar as novas modalidades de texto e novos gêneros que vão sendo (re)criados e fazendo uso dessas novas formas de expressão e comunicação, no cotidiano do falante da língua materna. Sendo assim,

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de sons, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de

áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os multiletramentos, com têm sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Desse modo, é pertinente considerar os estudos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso, pois possibilita preparar os alunos para suas ações nas mais variadas atividades de linguagem associadas às diversas situações por meio dos múltiplos gêneros discursivas a partir de sua capacidade de letramentos múltiplos (ROJO, 2012), bem como para às múltiplas modalidade de linguagens presentes nos gêneros emergentes, ou seja, multiletramento (ROJO, 2012), o que discorreremos no capítulo seguinte.

Logo, notamos a necessidade de novas práticas que reconfigure a formação de leitores nas aulas de língua portuguesa, que levem em conta o caráter multimodal dos textos que se apresentam na sociedade em fusão cultural, “mistura hábitos, crenças e formas de pensamentos europeus com os originários das sociedades americanas.” (CANCLINI, 2013, p. 27-28).

2.3 Multiletramentos nas práticas de linguagens

Ao nos depararmos com os inúmeros gêneros discursivos que circulam na atualidade, estamos expostos às múltiplas modalidades que tais textos se constituem, sejam estes textos impressos, digitais, audiovisuais ou não. Juntamente a essas novas modalidades de linguagens surgem novas práticas de letramentos, ou seja, abre-se espaço para os multiletramentos, que se estabelecem como:

O conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13)

Sendo assim, precisamos atentar para estes dois tipos de multiplicidade que se destacam nesse assunto: a cultural e a semiótica. No que diz respeito à multiplicidade presente em nossa sociedade, a autora destaca, a cultura em que os alunos estão imersos que implica em um letramento crítico de sua própria realidade. Quanto à multiplicidade de linguagem, referem-se às múltiplas modalidade de linguagens que envolvem também cores e formas, ou seja, a multissemiose, que conforme a autora:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose de textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades

práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p.19)

Para tanto se leva em consideração as diversas formas de letramentos que existem na atuação dos cidadãos como escolher um filme para assistir no cinema e comprar o ingresso, sabendo identificar o valor a pagar; ler e enviar e-mail no contexto eletrônico; escrever um bilhete para a mãe avisando que não irá almoçar em casa. Essas são algumas formas de letramento que movem o cotidiano das pessoas o que pode ser entendido como letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e que as escolas precisam reservar espaços em seus currículos para oferecer condições de ensino que possibilitem que os alunos participem dessas práticas sociais.

Diante dessa multiplicidade e variedade das práticas letradas, manifestam-se os gêneros discursivos, que mantêm certa estabilidade quanto ao estilo, estrutura composicional e conteúdo temático, porém sofre alterações conforme o meio social e o tempo sob o enfoque sócio-histórico, de modo que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 2006, p. 127), exigindo, portanto, de nós professores acompanharmos esse processo de mudança histórica e social porque passa a língua e dispor de maior engajamento para o trabalho com o gênero em sala de aula o qual requer o desenvolvimento das mais variadas práticas de letramentos, conforme as necessidades apresentadas em sala de aula.

Diferente desta variedade com que os textos se apresentam à sociedade, Rojo ainda nos fala acerca da multiplicidade de linguagens que envolvem as mídias e semioses para a significação de textos multimodais, refletindo sobre a prática de linguagem que acarreta em novos letramentos, o que a autora determina de multiletramento. Para a autora, esse processo envolve tanto multiplicidade semiótica que constitui os textos como a multiplicidade cultural da população que faz uso desses textos para se informar e se comunicar (ROJO, 2012).

Os letramentos multissemióticos englobam o campo da imagem, da música e vão além da escrita, considerando os avanços tecnológicos que incluem a essa prática, as cores, as imagens, os sons, entre outros elementos presentes no computador, televisão, celular e outros aparelhos tecnológicos presentes no mundo atual (ROJO, 2009).

O aluno é capaz de desenvolver habilidades de leitura e produção de textos que estabelecem uma relação estreita com sua língua por meio da multissemiose. A partir do contato com textos que se utilizam das diversas formas de linguagem é possível que alcance a palavra escrita de modo que possa fazer relação entre as modalidades existentes na língua.

O meio tecnológico proporciona isto devido a sua configuração: imagens, cores, movimentos que dão sentido ao texto contribuindo para as práticas de uso da linguagem, por tanto, no contexto escolar é necessário que haja ênfase no campo da semiose visual para que se alcance à escrita, um dos maiores desafios que perpassam a sala de aula de língua portuguesa. Geralmente, abordar o multiletramento envolve adentrar ao mundo das novas tecnologias, o que exige de nós – usuários das práticas de linguagem – novos letramentos. Trabalhar o multiletramento significa abrir espaço nas aulas para a cultura e o cotidiano dos alunos para usar as linguagens que conhecem como foco de reflexão para uma postura crítica. Sendo assim:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de sons, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os multiletramentos, com têm sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.37).

Juntamente ao multiletramento, há, portanto, a necessidade de novas práticas de ensino que abordem as múltiplas habilidades que os alunos precisam desenvolver para essa prática. São necessários projetos que promovam o letramento digital que é a competência do uso de tais recursos, uma vez que, embora a modernidade nos apresente inúmeras ferramentas, nem todo o nosso alunado tem acesso a eles de forma recorrente, às vezes a escola é o único lugar onde esse aluno é posto em contato com o computador, quando esta, apresenta uma logística adequada para tal promoção.

Em nossa pesquisa, desenvolvemos essa acessibilidade a recursos tecnológicos como projetor multimídia para dinamizar as aulas, acesso ao computador e ao software, porém esbarramos em algumas dificuldades de logísticas

quanto à sala de informática que envolveram outras instâncias para além da escola, o que nos faz refletir quanto aos imprevistos que comprometem o andamento de um trabalho quando se faz uso das novas tecnologias de comunicação e informação que serão apresentadas ao longo do trabalho.

SEÇÃO 3 O GÊNERO DISCURSIVO EM SALA DE AULA

Nesta seção discorreremos sobre o trato como o gênero discursivo em sala de aula como objeto de ensino nas aulas de língua materna (ROJO; BARBOSA, 2015), conforme proposto nos parâmetros curriculares de língua portuguesa (BRASIL, 1998) em específico as Histórias em Quadrinhos a partir da concepção de leitura e escrita adotada pelo professor ao se trabalhar o gênero (MENEGASSI, 2010), bem como sobre a proposta de estudo da língua por meio de projeto pedagógico de leitura escrita de gêneros discursivos (LOPES-ROSSI, 2008).

3.1 Histórias em Quadrinhos no contexto educacional

Quando pensamos em Histórias em Quadrinhos, costumamos associar o gênero às personagens da cultura contemporânea e lembramos logo do Batman, Super Homem, Hulk, Mulher Maravilha ou das tradicionais historinhas da Turma da Mônica, entre outros. Canclini (2013) defende que as HQs fazem parte da arte, do jornalismo, são um produto literário que vende bastante e que:

Ao gerar novas ordens e técnicas narrativas, mediante a combinação original de tempo e imagens em um relato de quadros descontínuos, contribuíram para mostrar a potencialidade visual da escrita e o dramatismo que pode ser condensado em imagens estáticas. (CANCLINI, 2013, p. 339).

Esse gênero que comporta a associação de imagens, palavras, símbolos e signos pode proporcionar pedagogicamente, novas experiências cognitivas, em que os estudantes da língua materna ao fazerem um percurso lógico de leitura, com começo, meio e fim, conseguem perceber o enredo da narrativa, quem são as personagens e suas relações na história, têm noção de tempo, de espaço, enfim, dos elementos da narrativa e do próprio gênero HQ sem precisar de um repertório linguístico bem elaborado. As imagens são parte do texto e dão aos alunos caminhos interpretativos que complementam os significados necessários para atribuírem sentido ao texto.

Para Lovetro (2011) a linguagem dos quadrinhos não deve ser entendida como arte menor em relação às outras artes expressas no mundo. A forma artística que se manifesta nos quadrinhos assume uma linguagem que já existia desde as pinturas nas cavernas e podem ser consideradas como estímulo à leitura de textos verbais e não verbais e ao desenvolvimento de outras linguagens, de modo que:

Temos exemplos de arte sequencial nos hieróglifos egípcios, nos panôs e desenhos nas igrejas da Via Sacra de Jesus, difundidos na Idade Média, e

até nos túmulos de reis, onde havia sequências de sua dinastia em alto relevo. A Tapeçaria de Bayeux é uma obra feita em bordado (século XII), para comemorar os eventos da batalha de Hastings (14 de Outubro de 1066) e o sucesso da Conquista Normanda da Inglaterra, levada a cabo por Guilherme II, Duque da Normandia. Mede cerca de setenta metros de comprimento por meio metro de altura, com os textos incorporados aos desenhos, de tal forma que se torna uma verdadeira tira de quadrinhos gigante. Em alguns panôs impressos em xilogravura no século XVIII, na cidade de Épinal (França), temos até a invenção do balão saindo da boca de personagens com as falas coloquiais da época. LOVETRO (2011, p.12).

De acordo com Lovetro (2011), o contexto histórico das Histórias em quadrinhos nos mostra que o formato atualmente conhecido por nós acerca das HQs começou a se formar no século XIX, quando desenhistas passaram a contar histórias por meio dos quadrinhos. Em 1827, o suíço Rudolph Topffer publicou M.Vieux-Bois, considerado por Goethe, pensador e escritor alemão, um romance caricaturado. Em relação ao contexto brasileiro, temos destaque na criação da linguagem contemporânea das narrativas sequenciais, desenvolvidas no país, principalmente a partir os trabalhos de Angelo Agostini, conforme defende Lovetro:

Esse anarquista de formação começou a publicar quadrinizações de fatos jornalísticos em Diabo Coxo (1864) e O Cabrião (1866) – revistas paulistas. Depois, em 1869, esse autor entrou para a história criando o que seria a primeira novela gráfica em capítulos do mundo, na revista semanal Vida Fluminense. Tratava-se de “As aventuras de Nhô Quim”. Depois disso vieram vários artistas invadindo os jornais e revistas. No Brasil foi criada a revista Tico-Tico, que durou cerca de 57 anos (1905 a 1962) e nos trouxe os quadrinhos do excelente J. Carlos e de Luiz Sá, entre outros. Foi a primeira revista que trazia, além dos quadrinhos, várias atividades para as crianças como joguinhos e “recorte e monte”. Já era uma linguagem para utilização dentro das escolas. Essa dinâmica recebeu elogios até de Rui Barbosa, leitor da revista. (LOVETRO, 2011, p. 12).

Louvetro ainda discorre acerca do contexto histórico em relação das HQs nos Estados Unidos , em 1895, a partir da figura de Richard F. Outcault, autor de “Yellow Kid”, um personagem jovem que morava na periferia e fazia críticas sociais. Esta foi uma HQ inovada pela foi a inclusão das falas para dentro dos quadrinhos, pois até esse período, as narrativas apareciam separadas, na parte inferior dos quadros. Entre as décadas de 1920 e 1940 as HQs se alastraram nos EUA e no resto do mundo ocidental tornando-se uma febre, em que centenas de novos heróis e personagens surgiram:

Em 1929, em plena crise na Bolsa de Wall Stret, nos EUA, surgiam os primeiros personagens de aventura. Buck Rogers e Tarzan iniciariam a era de ouro das HQs americanas e invadiriam o mundo. Eram publicados nos jornais e ajudaram no crescimento de leitores, de tal forma que a imprensa começou a ter seus suplementos de quadrinhos. Depois surgiram O Príncipe Valente, Flash Gordon, Agente X-9, Mandrake, Super-Homem,

Fantasma, Batman e toda uma saga de super heróis que chegaram até os dias de hoje. (LOVETRO, 2011, p. 13).

No Brasil, temos o mais conhecido autor de HQs, Maurício de Sousa, o qual criou a Turma da Mônica na década de 1960. As histórias da turma composta por Mônica, Cebolinha, Magali, Cascão e seus amigos das mais variadas culturas já se tornou ícone do gênero no país. São essas as histórias mais conhecidas pelos jovens ao questioná-los.

Em relação à utilização das HQs no contexto escolar, Ramos e Vergueiros (2009), afirmam que tais leituras eram consideradas inadequadas para a sala de aula por serem consideradas superficiais e terem objetivo apenas para o lazer, o que inviabilizava sua solicitação por parte do governo na lista do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE):

Houve um tempo, não tão distante assim, em que levar revistas em quadrinhos para a sala de aula era motivo de repreensão por parte dos professores. Tais publicações eram interpretadas como leitura de lazer e, por isso, superficiais e com conteúdo aquém do esperado para a realidade do aluno. (RAMOS; VERGUEIRO, 2009, p.9).

Conforme os autores, esta visão ainda se manteve no Brasil até metade do século passado e só mudou com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 que previa a inserção de outras linguagens e manifestação artística na educação básica, no ensino fundamental e ensino médio. Os quadrinhos, portanto, apresentam outras linguagens e manifestações artísticas mencionadas, conforme apontam os PCN da disciplina de Artes:

Os parâmetros da área de Artes para 5ª a 8ª séries mencionadas especificamente a necessidade de o aluno ser competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais, como publicidade, desenhos animados, fotografias e vídeos. (RAMOS; VERGUEIRO, 2009, p.10).

Sendo assim, podemos dizer que as Histórias em Quadrinhos apresentam uma linguagem própria que exige leitura para além da palavra grafada, uma vez que, seus recursos linguísticos perpassam pelo campo da semiose e do multiletramento: os personagens, os tipos de balões, as onomatopeias, as cores, os traçados dos quadrinhos, os sinuosos, por exemplo, que significam inquietação, entre outros recursos de linguagem específicos deste gênero, como, por exemplo, um desvio da norma padrão incluso no discurso da personagem caipira Chico Bento, o qual representa um cidadão do interior que não teve oportunidade de conhecer mais a fundo os nível de linguagem e a situações de uso mais adequadas, os quais dariam

uma boa discussão em sala de aula, a partir da concepção sócio-histórica da língua (BAKHTIN, 2000).

3.2 Concepções de leitura e de escrita na produção do gênero

Acrescentamos aos módulos de leitura e de escrita, sequências de perguntas direcionadas para direcionar o raciocínio metacognitivo do aluno para compreensão do texto lido e para coleta de informações para a produção textual com base em Menegassi (2010). O autor, em seu texto “Pergunta de literatura”, discorre acerca da importância de metodologias que auxiliem o aluno no processo de leitura, quanto à construção de sentido do texto, a partir de perguntas de leituras ordenadas em que o professor cria questionamentos relacionados ao texto para colaborar com o processo de metacognição ao realizar a leitura como perguntas referentes ao enredo, por exemplo, ação das personagens, contexto de produção dentre outros elementos. Para tal prática é necessário que o professor, o qual assume condição de mediador do processo em contexto de sala de aula, interesse-se por estratégias que instiguem o aluno a construir adequadamente os sentidos para o texto.

Deste modo, Menegassi (2010) sob o domínio das pesquisas científicas sobre leitura e, principalmente no campo da Linguística Aplicada e de estudos sobre a prática escolar, aborda diferentes perspectivas de leitura que se configuram em focos: no autor; no texto; no leitor e na interação autor-texto-leitor. (MENEGASSI, 2010).

De acordo com Menegassi (2010) ao se realizar a leitura com o foco no autor, o texto é visto como um produto realizado tão somente pelo autor, uma mera representação de seu pensamento no papel, de modo que o leitor tende a apenas captar este produto criado pelas intenções psicológicas de seu produtor. O leitor é passivo, não participa de forma alguma do processo de atribuições de sentidos ao texto.

Em relação à realização da leitura com o foco no texto, Menegassi (2010) defende que o leitor é visto como mero conhecedor do código e o emissor, codificação que terá um produto: o texto. Portanto, o leitor precisa apenas conhecer o mesmo código utilizado pelo autor. Nessa concepção, a leitura é feita de forma superficial, considera-se somente o que está na superfície do texto, nesse caso, não

se considera a intencionalidade do autor e sim o reconhecimento do leitor acerca do sentido das palavras e estruturas do texto ali expostas pelo autor.

Menegassi (2010) discorre, em relação à leitura com o foco no leitor, que este é fator principal na leitura, pois é o leitor que atribui sentido ao texto considerando suas impressões a partir de seus conhecimentos prévios sem considerar os aspectos sociais em volta de si, dando margem para inúmeras possibilidades de significados ao texto.

Na leitura com foco na interação que, conforme Menegassi (2010), considera a relação autor-texto-leitor, é um processo em que há diálogo entre o texto e quem o lê para a atribuição de sentidos “Valem os sentidos que são produzidos para o texto, a partir da interação estabelecida pelos participantes da situação comunicativa” (MENEGASSI, 2010, p.176).

Usamos nesta pesquisa uma sequência de perguntas que contemplaram as três concepções para criarmos uma sequência gradativa de interação do aluno com o texto, porém consideramos mais importante a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, pois nesta, conforme defende Menegassi (2010), há perguntas relacionadas à inferência, elemento de grande relevância para leitura de um texto. Portanto, consideramos relevante relacionar o processo de leitura a estas concepções (MENEGASSI, 2010) para contribuir com o trabalho de compreensão do texto base por parte dos alunos.

Para o módulo didático de escrita (LOPES-ROSSI, 2008), é importante considerar as concepções de escrita defendidas por Menegassi (2010) as quais o autor classifica em: Escrita com foco na língua; Escrita como dom/inspiração; Escrita como consequência e Escrita como trabalho. Acredita-se ser mais completo e pertinente para a pesquisa fazer uso desta última concepção, a Escrita como trabalho, uma vez que será feito todo um trabalho com a língua para se desenvolver a habilidade de escrita, por meio da oralidade e da leitura do texto literário como parte do processo.

Para Menegassi (2010), na primeira concepção, a escrita com foco na língua, leva-se em consideração apenas elementos gerais do texto enquanto matéria, ou seja, o professor atenta para desvios tão somente quanto à grafia, concordância e sintaxe, fazendo do aluno um escritor metódico preocupado em satisfazer apenas a

estrutura gramatical do texto. As aulas tornam-se enfadonhas e mecânicas com o propósito de fazer com que o aluno memorize regras gramaticais pautadas no método tradicional. Para o autor,

(...) este realiza inúmeros exercícios sobre sinais de pontuação, grafia de palavras, concordância, regência, colocação pronominal e muitos outros tópicos da gramática tradicional. Assim, com essas regras internalizadas, o aluno produzirá seu texto dentro da norma padrão escrita. Por isso muitos alunos afirmam que escrever é conhecer as regras gramaticais da língua, é ter bom vocabulário, porque, na realidade, são esses os critérios que normalmente são empregados para se avaliar seus textos. (MENEGASSI, 2010, p. 76).

Sendo assim, é importante que o aluno conheça as regras gramaticais e saiba estruturar seu texto, bem como grafar corretamente as palavras, pois o domínio da gramática também faz parte de organizar o discurso, porém não tão somente isto é importante para o texto. É importante que o professor tenha condições de conduzir o aluno para escolhas coerentes na construção do texto, no caso de nossa intervenção, proporcionar condições adequadas para o contexto de produção das HQs, nesse momento, cabe a nós desenvolver junto ao discente, habilidades para adequações linguísticas necessárias quanto ao estilo do gênero discursivo Bakhtin (2000) do qual trata esses aspectos da língua, conforme o processo de produção escrita do gênero previsto por Lopess-Rossi (2008).

Na concepção em que Menegassi (2010) considera a escrita como dom ou inspiração divina, o professor não apresenta atividade prévia para que o aluno produza, entende que irá escrever sem motivações, apenas por dom ou inspiração divina. Geralmente a atividade de escrita pautada nessa concepção tem o objetivo de controlar o comportamento do aluno em sala para garantir a harmonia do ambiente, sem bagunça, pois ao escrever o aluno se mantém concentrado e sobre controle. Não há, portanto, interação de produção textual, ou seja, o aluno entende que seu texto não terá um receptor real e que este será apenas lido pelo professor de forma genérica para apenas receber um visto de constatação de que o ele realizou tal atividade.

Na concepção de escrita como consequência, Menegassi (2010) considera a escrita enquanto produto de uma atividade realizada anteriormente, em que no final, o professor pede para que o aluno produza um texto escrito relacionado à atividade, como o relatório de um passeio ou resenha de um filme, por exemplo, apenas como registro da atividade para comprovar que foi realizada e que o aluno participou, ou

para atribuição de uma nota. O autor afirma que nesta concepção não há um trabalho elaborado com foco na escrita para que o aluno desenvolva tal habilidade, mas uma atividade instantânea em que o aluno deve imediatamente escrever e entregar ao professor para que seja dado andamento a atividade seguinte que, em muitas das vezes, não há relação com o que foi solicitado enquanto texto escrito.

Queremos salientar que, embora esta pesquisa proponha uma produção escrita, conforme exposto na sucessão 6.5 da metodologia do projeto das atividades propostas, não adotamos esta concepção de escrita como consequência, mas sim enquanto trabalho, uma vez que foram feitas sequências de atividades para que os alunos leiam e compreendam os gêneros para que depois realizem a produção escrita. Nesse caso, a atividade, portanto, desenvolve-se sob a concepção de escrita como trabalho que é, exatamente, enxergar a escrita enquanto processo de construção contínua. Nesta concepção, consideramos o texto, “ponto de partida e de chegada para novas produções textuais” (MENEGASSI, 2010, p. 78), atuando como “forma de interação verbal dos participantes desse processo.” (MENEGASSI, 2010, p. 78, BAKHTIN; M/ VOLOCHINOV, 1992).

Nesta concepção, portanto, consideramos as etapas para que o autor produza o texto escrito, sendo o professor participante enquanto co-produtor no processo. As etapas do processo de produção escrita se consolidam em: planejamento; execução do texto escrito; revisão e reescrita, conforme proposto no módulo de escrita do gênero a partir do projeto pedagógico por Lopes-Rossi (2008).

Nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação “trabalho” para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita (...) Por isso essa concepção de escrita é conhecida como “trabalho”, porque dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto, por isso mesmo, ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva da escrita, distinguindo-se das concepções já discutidas. (MENEGASSI, 2010, p.78-79).

Dessa forma, nesta pesquisa, as atividades prévias à produção escrita são as perguntas de leitura ordenadas, conforme a etapa I da sequência de atividades desenvolvidas na proposta de intervenção. As atividades de planejamento – execução do texto escrito – revisão – reescrita, estão discriminadas na seção de metodologia.

3.3 Projeto pedagógico de leitura e de escrita de gêneros em sala de aula

A organização dos conteúdos referentes ao estudo da língua materna na educação básica encontra-se distribuída, nos PCN de LP, em *dois eixos de prática de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem* (ROJO, 2000). O uso da língua e da linguagem consiste na prática de escuta e de leitura de textos e na prática de produção de textos orais e escritos enquanto a reflexão sobre estas consiste na prática de análise linguística, que permite que o falante organize suas escolhas linguísticas para produzir um discurso, bem como compreender o discurso do outro.

Os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998), portanto, preveem o estudo da língua por meio do gênero discursivo com orientações para que o professor de língua materna trabalhe com propostas didáticas que tomem o texto, seja ele oral ou escrito, como unidade básica de estudo, de modo a considerar toda a diversidade de textos que circulam na sociedade.

Quando trabalhamos o gênero discursivo como objeto de ensino em sala de aula, abordamos tais eixos aos quais se referem os PCN, uma vez que, como já foi dito no capítulo anterior, toda prática de linguagem se manifesta por meio de gênero discursivo e ao estudarmos os gêneros em contexto real de produção, conforme proposto por Lopes-Rossi (2008) em nossa metodologia, nos aproximamos da língua em uso. Ao estudarmos o gênero sob a perspectiva do círculo bakhtiniano, conseguimos também proporcionar nas aulas reflexões sobre a língua e linguagem quando estudamos o contexto de produção do gênero, sua estrutura composicional e seu estilo, além de discutimos acerca das esferas de circulação que são basicamente os ambientes específicos por onde cada gênero perpassa no meio social.

Em Lopes-Rossi (2008) temos acesso às orientações para elaborar um projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos, que consiste em um conjunto de ações sistematizadas para trabalhar o gênero discursivo em sala de aula como objeto de ensino, com o objetivo de desenvolver a autonomia do aluno no que tange ao processo de desenvolvimento da leitura e da produção textual. A autora, portanto, divide as ações em três módulos didáticos: *(I) Módulo didático de leitura; (II) Módulo didático de escrita e (III) Módulo didático de circulação do gênero,*

este último está relacionado à motivação de que o aluno precisa para produzir, uma vez que:

A redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato – esse é o objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos. (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

É comum o professor ser o único destinatário ou receptor dos textos produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula com o objetivo de avaliação, porém trabalhar sob esta perspectiva do gênero cria um contexto de produção mais próximo do real e o aluno pode produzir a partir das características típicas do gênero e desenvolver, de forma contextualizada, sua competência comunicativa para expectadores que irão além do professor em sala de aula.

(I) Módulo didático de leitura

O módulo de leitura proposto por Lopes-Rossi (2008) está baseado em dois elementos fundamentais do gênero discursivo que são consideradas “características discursivas do gênero” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 65), que são: condições de produção e de circulação do gênero discursivo. Neste módulo, o aluno participa de uma série de atividades que o levam a discutir, conhecer e comentar tais elementos. A autora considera importante que o aluno tenha contato com o texto e, mesmo que o professor disponibilize cópias para a turma, é fundamental que apresente o original para que o aluno possa entender sua estrutura composicional o que permitirá ter percepção dos aspectos linguísticos próprios do gênero. A autora estabelece alguns questionamentos para se discutir e situar o aluno quanto às condições de produção do texto, sendo que,

Estas condições de produção e de circulação do gênero podem ser provocadas a partir de perguntas como: Quem escreve em geral o gênero estudado? Com qual propósito? Onde? Quando? Como? Com base em quais informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontrar? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência o leitor pode sofrer devido à leitura? Em que condições o gênero lido pode ser produzido? Em qual condição o gênero pode circular na sociedade? (LOPES-ROSSI, 2008, p. 65).

Desse modo, o módulo de leitura ao qual a autora se refere, ainda deve proporcionar ao aluno condições para que este possa identificar a temática da qual trata o gênero lido; a forma com que se organiza, ou seja, como as informações se distribuem na composição do gênero; sua composição de um modo geral, que pode

se dá tanto por elementos verbais como também por elementos não-verbais, que dependendo do gênero, pode incluir tanto um quanto o outro seja em recorrência maior ou menor de elementos verbais ou não-verbais, típico do gênero.

A autora destaca a importância de se trabalhar o suporte do gênero, pois dependendo do gênero, o suporte é definido adequadamente com tamanho tipicamente definido e material próprio para sua circulação que estão ligados aos aspectos discursivos, condições de produção e de circulação do gênero trabalhado.

Lopes-Rossi (2008) aponta em seu trabalho a importância de se discutir em sala de aula os elementos típicos do gênero e levar em consideração não apenas textos verbais, palavras/frases/períodos, mas elementos não verbais, pois o tamanho da fonte de uma reportagem ou a cor remete a uma significação, bem como um rabisco dos quadrinhos, por exemplo, tudo é linguagem e precisa ser trabalhado em sala de aula junto ao aluno.

A autora não delimita em seu projeto a quantidade de aulas e tampouco número de horas, pois isto varia de acordo com o grau de complexidade do gênero estudado e do conhecimento prévio por parte do aluno, uma vez que, o processo demanda um ritmo que só a turma irá definir e que o professor irá perceber:

A sequência de atividades desse primeiro módulo didático contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto, isoladamente, não vai transformar o aluno num leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente) e o prepara para a produção escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero. (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

Deste modo, é importante que, não somente diante do projeto, mas em outros momentos, o aluno esteja exposto à leitura, pois esta prática deve ganhar espaço na vida dos estudantes para que, gradativamente, possa se tornar hábito e, desenvolvendo bem este módulo de leitura, o aluno terá melhores condições para a produção escrita.

(II) Módulo didático de produção escrita do gênero

No módulo didático de escrita proposto por Lopes-Rossi (2008), a autora sugere que seja realizado dividindo a turma em pequenos grupos, pois os alunos poderão somar experiências, trocar conhecimentos, gerenciar as tarefas, dentre outros fatores que promovem a interação. Outro aspecto essencial é oferecer ao aluno condições de produção mais próximas possíveis das condições de produção real do

texto, de modo que o aluno tente seguir os mesmos passos que um autor em contexto real, sendo assim:

É necessário, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero em nossa sociedade. (LOPES-ROSSI, 2008, p. 67).

O professor exerce a função de mediador para tornar o projeto interessante e exequível, de modo a observar as condições da sala de aula, os materiais possíveis de serem adquiridos para a produção bem como a possibilidade de se deslocarem para outros lugares além da sala de aula. É importante também respeitar o tempo de produção do aluno, pois o processo se dá de forma paulatina e contínua, “várias horas/aulas serão necessárias, além de algumas atividades extraclasse dos alunos para a obtenção de informação” (LOPES-ROSSI, 2008, p.67).

Ainda no módulo de escrita é sugerido que ocorra um momento para revisão e correção dos textos produzidos após a etapa de planejamento e coleta de informações, o que se consolida na produção inicial do gênero estudado. É importante que tal revisão e correção aconteçam de maneira colaborativa, ou seja, o professor precisa desenvolver junto à turma uma dinâmica para que todos participem em conjunto de maneira interativa para que os alunos possam praticar o exercício de outro tipo de leitura, a leitura crítica do gênero, que no momento, foi produzido pelos colegas de classe.

Após a primeira revisão e correção colaborativa, como bem diz a autora, (LOPES-ROSSI, 2008), o aluno terá seu texto de volta para refacção, de modo que, após os ajustes feitos, será submetido a uma segunda revisão e correção, a autora ainda sugere uma terceira revisão e correção para alguns alunos quando necessário. Neste momento o professor precisa estar atento às dificuldades dos alunos para providenciar e conduzir as atividades e intervenções necessárias. A versão final já deve estar no suporte adequado para a circulação do gênero.

(III) Módulo de divulgação

No módulo de divulgação são definidos os meios pelos quais o gênero irá circular e atender ao público alvo típico para aquele gênero, bem como outros leitores afins. O professor tomará as providências necessárias junto à escola e às demais entidades envolvidas para a divulgação dos textos dos alunos. Nesta pesquisa

tomamos por base as orientações dadas por Lopes-Rossi (2008) para elaboração do projeto de intervenção com o gênero Histórias em Quadrinhos, de modo que adaptamos as ações conforme o perfil da turma e o tempo adequado para a realização do projeto.

3.4 Professor pesquisador: um fazer científico na escola

Metodologias diferenciadas que atendam aos interesses do aluno e proporcionem o seu envolvimento nas atividades ainda são necessárias em sala de aula. Para que se tornem recorrentes nas práticas diárias do professor é necessário que busquemos, cada vez mais, qualificação para nos atualizarmos diante das mudanças que ocorrem no contexto educacional e social. É importante que nós professor assumamos o perfil de pesquisador para que nossas aulas sejam cada vez mais adequadas às necessidades reais de sala de aula, ou seja, fundamentadas com teorias que sustentem nossas práticas, para que possamos atuar de forma mais eficaz possível.

Quando a pesquisa é produzida pelo professor titular da turma, caracteriza-se como pesquisa-ação (GIL, 2010), porém, esta pesquisa tem caráter de pesquisa-participante, uma vez que nós pesquisadoras não somos professoras titulares dos sujeitos dessa pesquisa, portanto, desenvolvemos nossas ações junto à professora titular da turma de modo a contribuir para a prática de sala de aula de forma colaborativa:

As origens da pesquisa participante estão, portanto, na ação educativa. Sua principal influência encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire relativos à educação popular. Seu método de alfabetização a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico é que proporcionou as bases da pesquisa participante. (GIL, 2010, p. 43).

Desse modo, esse tipo de pesquisa atende ao propósito de contribuir para a educação básica da rede pública, embora o foco não seja no processo de alfabetização nas séries iniciais – conforme Gil (2010) foi o que deu origem a esse tipo de pesquisa – entende-se, portanto, que mesmo após as séries iniciais, ainda há necessidade de alfabetizar o aluno do ensino fundamental no que tange a sua competência leitora e de produção textual em língua materna, principalmente no 6º ano que é o momento em que o aluno adentra a uma nova dinâmica de estudo em que passa a ter mais disciplinas e deixa de ter um único professor regente da turma,

além de estar exposto a uma variedade maior de textos, de modo que lhe cabem maiores exigências no campo da leitura e da escrita.

Por isso, planejamos uma sequência de atividades que em ação conjunta, possibilitam ao aluno desenvolver suas competência de leitura e escrita do gênero HQ estimulado pelo uso do software HagáQuê, de modo que tenha assegurado uma dinâmica de estudos lúdica e gradativa, conforme módulos de leitura, de escrita e de divulgação do gênero. (LOPES-ROSSI, 2008), etapas descritas na seção 5, referente à metodologia desenvolvida nesta pesquisa. Os métodos pautados na visão do educando submerso em seu contexto social, dialoga com as práticas de multiletramento, conforme se pode observar:

Trabalhar com o multiletramento partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critério, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, que implicam agência por parte do alunado. (MOURA; ROJO, 2012, p.8-9).

As atividades realizadas com os alunos precisam estar vinculadas à realidade sócio-histórica em que vivem, de modo a resultar em sua própria interação com o mundo para que sejam construídos sentidos mediante um contexto real, econômico, social e cultural. É muito importante que tais atividades ganhem caráter científico, isto pode ocorrer por meio de ações dos professores sintetizadas, analisadas e publicadas para que não se percam no tempo e no espaço de forma que se disseminem no campo da educação e contribua para o processo de ensino e aprendizagem, como um protótipo para que professores da área possam repensar tais práticas e adequá-las a cada contexto de sala:

Nesse sentido é que os chamo assim de protótipos, ou seja, estruturas flexíveis ou vazadas que permitem modificações por parte daquelas que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais. (MOURA; ROJO, 2012, p. 8).

Ao se pensar em ensino da língua, automaticamente, atribui-se esta função ao professor, porém o aluno também faz parte deste processo e quando se fala em aprendizagem é como se só o aluno aprendesse. É importante considerar que professores também aprendem nesse processo, por isso professores e alunos estão diretamente ligados no que tange à prática de ensino aprendizagem, seja sob uma perspectiva de ensinar ou de aprender; é comum que em uma pesquisa, as ações sejam alteradas, acrescidas de outras ações que venham a complementar ou até mesmo substituir outras, porém todas de muita importância para a pesquisa.

Efetivar uma pesquisa de campo no contexto educacional requer do professor pesquisador muitas manobras no sistema educacional, o currículo, muitas das vezes não oferece espaço para projetos longos, segundo os PCN (BRASIL, 1998) deve-se trabalhar o gênero nas aulas de língua portuguesa por um bimestre, porém o que notamos em campo é que os conteúdos voltados para a gramática não dão espaços para esse trabalho contextualizado. Os alunos também não estão acostumados com essa dinâmica de projetos, de modo que estranham as atividades oferecidas por meio de projeto pedagógico de leitura e escrita de gênero discursivo (LOPES-ROSSI, 2008).

A princípio teríamos disponibilidade para trabalhar juntamente com a professora regente de sala de aula de LP, conforme ocorre com a pesquisa do tipo participante (GIL, 2010), porém a professora disponibilizou para esta ação apenas seis aulas, o que se configurou como insuficiente para desenvolver as atividades de intervenção. Necessitamos, portanto, negociar com professores de outras disciplinas, vez ou outra para ceder a aula, bem como adequar a metodologia, conforme exposto na seção seguinte.

No decorrer da pesquisa, ainda tivemos problemas de logística referente ao uso de recursos tecnológicos, pois o estado oferece laboratórios de informática na educação básica, porém na escola *locus* desta pesquisa haviam computadores, porém não havia internet, o que dificultou a instalação do software nas máquinas e o aprimoramento do texto, o qual necessitava deste recurso, porém adequações foram feitas, uma vez que, faz parte também do trabalho do professor criar e recriar situações adequadas para o processo de ensino-aprendizagem diante das adversidades cotidianas.

Dessa forma, concluímos que não é fácil para o professor da educação básica desenvolver esse perfil de professor pesquisador, porém não é impossível. Cabe a cada professor assumir tal postura e atuar ao encontro das problemáticas encontradas em sala que são das mais variadas, para atribuir mais qualidade ao seu trabalho e oferecer melhores condições para os alunos.

SEÇÃO 4 METODOLOGIA

Nessa seção discutimos sobre a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, bem como as alterações necessárias durante a execução da proposta de intervenção motivadas por fatores relacionados à estrutura arquitetônica da escola *lócus* da pesquisa, no que diz respeito às aulas planejadas para serem desenvolvidas no laboratório de informática, bem como a postura dos alunos quanto à proposta e o desencadear dos encaminhamentos metodológicos no processo desta pesquisa, assim como o envolvimento da escola como um todo.

A metodologia se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico acerca do tema pesquisado o qual tratou de recursos tecnológicos em sala de aula a partir das TICs e também da criação e o uso do software HagáQuê na área da educação, além do estudo do gênero HQ em sala de aula no processo de leitura e produção textual por meio do gênero discursivo. Quanto ao tipo de pesquisa, esta se classifica como pesquisa-participante (GIL, 2010), a qual se deu de modo que nós pesquisadores atuamos de forma colaborativa junto ao professor regente de sala na tentativa de proporcionar soluções para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna com o uso do software HagáQuê no que tange à competência de leitura e escrita do gênero Histórias em Quadrinhos por parte dos alunos selecionados para esta pesquisa.

Vale ressaltar que uma pesquisa participante depende da disponibilidade do professor titular da turma para a execução dos encaminhamentos metodológicos do projeto de intervenção destinado aos sujeitos envolvidos, porém, professores de turmas pesquisadas apresentam perfil e ritmo de trabalho que muitas das vezes diverge da demanda de tempo para a realização da pesquisa. É fato que as escolas da educação básica, as quais são *lócus* alvo para pesquisas de cunho interventivo e colaborativo, apresentam um currículo que não permite espaço ou dificulta esse tipo de intervenção que demanda tempo e que, embora contemple o conteúdo programático, apresenta outro ritmo, o qual não é concebido pela escola como conteúdo trabalhado devido a envolver todo um conjunto de atividades sistematizadas que acabam “camuflando” o conteúdo aos olhos de outrem.

Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma das turmas da tarde do 6º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 11 (onze) e 14 (quatorze) anos de idade

de ambos os gêneros. A escola *lócus* da pesquisa funciona nos três turnos, sendo que nos turnos matutino e vespertino comporta o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e no noturno, o ensino médio do 1º ao 3º ano.

A metodologia referente à proposta de intervenção se desenvolveu em 10 (dez) encontros, distribuídos em dois momentos: (i) proposta I – a qual se refere ao conjunto de atividades pensadas antes da aplicação em sala e das adversidades encontradas em campo – (ii) proposta II – a qual refere-se à proposta anterior com as devidas adequações conforme às necessidades apresentadas pela turma e pela estrutura arquitetônica da escola.

A primeira proposta de intervenção (4.1) foi pensada a partir do gênero discursivo *Conto Popular* que seria usado como texto base para produção da HQ no software para trabalharmos o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos do 6º ano da rede pública de ensino. A segunda proposta (4.2) consiste no que foi possível de fato desenvolver junto à turma meio às adversidades de campo. Esta proposta passou por adequação de modo que se desenvolveu a partir da lenda “O Curupira”, texto base para produção da HQ em HagáQuê – ferramenta digital usada como estratégia metodológica de modo a contribuir para o processo de leitura e escrita em sala de aula, permitindo-nos verificar o envolvimento do aluno, sua compreensão e seu conhecimento apreendido em relação ao gênero histórias em quadrinhos, tanto em suporte impresso quanto em suporte eletrônico, bem como outros critérios os quais estão especificados no capítulo referente às análises dos dados.

4.1 Proposta de intervenção pensada

Esse primeiro momento da proposta de intervenção se desenvolveu com base nas perspectivas de leitura e de escrita de textos em língua portuguesa conforme Menegassi (2010). No primeiro momento consideramos a perspectiva defendida pelo autor, a qual nos apresenta uma possibilidade de se trabalhar a leitura por meio de perguntas ordenadas com foco na interação autor-texto-leitor, bem como a perspectiva de escrita enquanto trabalho sobre os quais discorreremos na primeira subseção deste pesquisa.

O conjunto de atividades se desenvolveria em duas etapas; a primeira referente ao processo de leitura tendo como texto base o conto popular “O baile do

Judeu” de Inglês de Souza, texto rico em linguagem local da região Amazônica, assim como, a cultura ribeirinha; a segunda se desenvolveria a partir do gênero histórias em quadrinhos, o qual resultaria em textos dos alunos, que seriam tidos como objeto de análise para a pesquisa. Porém, apenas a primeira parte desta síntese foi desenvolvida, uma vez que os alunos demonstraram resistência em relação ao texto, por ser considerado por eles “longo” e “chato”, conforme expresso na fala de alguns alunos.

Desse modo observamos que o texto escolhido não proporcionou interesse dos alunos em lê-lo e, conseqüentemente, comprometeu o desempenho da turma quanto às atividades. Havendo, posteriormente a necessidade de outro texto melhor aceito pelos alunos por ser menos extenso e oferecer maior variedade de linguagem.

A proposta de atividade para desenvolver a competência de leitura dos alunos consistiu na leitura do texto “O baile do Judeu”, que deveria ser realizada em sala de aula ordenada pela professora junto à turma, ao passo que a leitura iniciaria pela professora que conduziria os alunos acompanhar individualmente. Pensamos também em fazer pausas pra explicações e questionamentos e os alunos que se sentissem à vontade para conduzir a leitura poderiam assim fazer, porém apenas dois alunos se propuseram a participar da leitura compartilhada, mesmo que timidamente, ao passo que os demais não se envolveram, devido à falta de interesse já mencionada, além da agitação na sala devido ao calor e ao barulho advindo de fora da sala. Mesmo diante de nossa insistência, a turma, praticamente como um todo, não se engajou na atividade, havendo, portanto a necessidade de alguns ajustes, o que será explicado na segunda subseção (4.2) deste capítulo. Elaboramos, portanto, a seguinte sequência de atividades:

Atividades de Leitura

1º Momento: Roda de conversa

Essa atividade contemplaria aspectos da oralidade: A professora conversaria com a turma acerca de suas crenças, superstições, mitos e lendas amazônicas, conteúdos estes presentes no texto base. Esta seria, portanto, uma atividade de sensibilização quanto ao tema, os alunos teriam este momento para manifestar a

oralidade, trabalhar a inibição em se falar em público e partilhar das narrativas orais de seus conhecimentos.

A discussão seria instigada a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Você conhece alguma história sobre acontecimentos na nossa região Amazônica?
- b) Sua mãe ou seu pai, sua avó ou seu avô, suas tias ou tios, em fim, alguém na sua família lhe conta histórias das quais você fica assustado ou incrédulo sobre as verdades da história?
- c) Quais histórias você conhece? Quer conta-la à turma?

A partir

Objetivo da atividade: praticar a oralidade, a sequência lógica da narrativa oral, respeito ao turno dos falantes, aproximar-se ao tema que será tratado posteriormente no texto de sala.

2º Momento: Leitura e compreensão do texto

Após a leitura do texto, os alunos responderiam a blocos de perguntas ordenadas com foco no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2010), por meio do gênero resposta sob a modalidade escrita e posteriormente seria aberta uma roda de conversa para que estas pudessem ser discutidas em sala, e dada sequência ao processo de leitura para que assim se criasse condições de escrita com conteúdo articulado, de modo que as narrativas passassem de uma modalidade a outra (do oral para o escrito) e de um gênero para outro (dos contos às HQs). Segue o texto base para a atividade:

O baile do Judeu

Ora um dia lembrou-se o judeu de dar um baile e atreveu-se a convidar a gente da terra, a modo de escárnio pela verdadeira religião de Deus crucificado, não esquecendo no convite família alguma das mais importantes de toda a redondeza da vila. Só não convidou o vigário, o sacristão, nem o andador das almas, e menos ainda o juiz de direito; este por medo de se meter com Justiça, e aquele pela certeza de que o mandariam pentear macacos.

Era de supor que ninguém acudisse ao convite do homem que havia pregado as bentas mãos de Nosso Senhor Jesus Cristo em uma cruz, mas às 8 horas da noite daquele famoso dia, a casa do judeu, que ficava na rua da frente, a umas dez braças quando muito da barraca do rio, já não podia conter o povo que lhe entrava pela porta dentro; coisa digna de admirar-se hoje que se prendem bispos e por toda parte se desmascaram lojas maçônicas, mas muito de se assombrar naqueles tempos em que havia sempre algum temor de Deus e dos mandamentos de sua Santa Madre Igreja Católica Apostólica Romana.

Lá estavam em plena judiaria, pois assim se pode chamar a casa de um malvado judeu, o tenente-coronel Bento de Arruda, comandante da Guarda Nacional, o capitão Coutinho, comissário das terras, o Dr. Filgueiras, o delegado de polícia, o coletor e o agente da Companhia do Amazonas; toda a gente grada, enfim, pretextando uma curiosidade desesperada de saber se de fato o judeu adorava uma cabeça de cavalo, mas na realidade movida da notícia da excelente cerveja Bass e dos sequilhos que Izaac arranjara para aquela noite, com a mesma frescura com que iria visitar o bom cristão.

Muito se dançou naquela noite, e, falar a verdade, muito se bebeu também, porque em todos os intervalos da dança lá corriam pela sala os copos da tal cerveja Bass que fizera muita gente boa esquecer os seus deveres. O contentamento era geral, e alguns tolos chegavam mesmo a dizer que na vila nunca se vira um baile igual.

A rainha do baile era incontestavelmente a D. Mariquinhas, mulher do tenente-coronel Bento de Arruda, casadinha de três semanas. Alta, gorda, tão rosada que parecia uma portuguesa, a D. Mariquinha tinha uns olhos pretos que haviam transtornado a cabeça de muita gente; e o que mais nela encantava era a faceirice com que sorria a todos, parecendo não conhecer mais prazer do que ser agradável a quem lhe falava. O seu casamento fora por muitos lastimado, embora o tenente-coronel não fosse propriamente um velho, pois não passava ainda dos cinquenta; diziam todos que uma moça nas condições daquela tinha onde escolher melhor, e falava-se muito de um certo Lulu Valente, rapaz dado a caçoadas de bom gosto, que morrera pela moça e ficara fora de si com o casamento do tenente-coronel; mas a mãe era pobre, uma simples professora régia! O tenente-coronel era rico, viúvo, sem filhos, e tantos foram os conselhos, os rogos e agrados, e, segundo outros, as ameaças da velha, que a D. Mariquinhas não teve outro remédio senão mandar o Lulu às favas e casar com Bento de Arruda; mas nem por isso perdeu a alegria e amabilidade, e na noite do baile do judeu estava deslumbrante de formosura, como o seu vestido de nobreza azul-celeste, as suas pulseiras de esmeraldas e rubis, os seus belos braços brancos e roliços, de uma carnadura rija; e alegre como um passarinho em manhã de verão. Se havia, porém, nesse baile alguém alegre e satisfeito de sua sorte era o tenente-coronel Bento de Arruda que, sem dançar, encostado aos umbrais de uma porta, seguia com o olhar apaixonado todos os movimentos da mulher, cujos vestidos, às vezes, no rodopiar da valsa, vinham roçar-lhe as calças brancas, causando-lhe calafrios de contentamento e de amor.

Às 11 horas da noite, quando mais animado ia o baile, entrou de repente um sujeito baixo, feio, de casacão comprido e chapéu desabado, que não deixava ver o rosto, escondido também pela gola levantada do casaco. Foi direto à D. Mariquinhas, deu-lhe a mão, tirando-a para uma contradança que se ia começar.

Foi muito grande a surpresa de todos, vendo aquele sujeito de chapéu na cabeça e mal-amanhado atrever-se a tirar uma senhora para dançar, mas logo cuidaram que aquilo era uma troça e puseram-se a rir com vontade, acercando-se do recém-chegado para ver o que faria. A própria mulher do Bento de Arruda ria-se a bandeiras despregadas, e ao começar a música lá se pôs o sujeito a dançar, fazendo muitas macaquices, segurando a dama pela mão, pela cintura, pelas espáduas, em uns quase abraços lascivos, parecendo muito entusiasmado. Toda a gente ria, inclusive o tenente coronel, que achava uma graça imensa naquele desconhecido a dar-se ao desfrute com sua mulher, cujos encantos, no pensar dele, mais se mostravam naquelas circunstâncias.

– Ora, já viram que tipo? Já viram que gaiatice? É mesmo muito engraçado, pois não é? Mas quem será o diacho do homem? E esta de não tirar o chapéu? E parece ter medo de mostrar a cara... isso é alguma troça do Manduca Alfaiate ou do Lulu Valente! Ora, não é, pois não se está vendo que é o imediato do vapor que chegou hoje! É um moço muito engraçado, apesar de português! Eu, outro dia, o vi fazer uma em Óbidos que foi de fazer rir as pedras! Aguenta, D. Marinhas, o seu par é um decidido! Toque para adiante, seu Rabequinha, não deixe parar a música no melhor da história!

No meio destas e de outras exclamações semelhantes, o original cavalheiro saltava, fazia trejeitos sinistros, dava guinchos estúrdios, dançava desordenadamente, agarrado a D. Mariquinhas, que já começava a perder o fôlego e parara de rir. O Rabequinha friccionava com força o instrumento e sacudia nervosamente a cabeça; o Carapanã dobrava-se sobre o violão e calejava os dedos para tirar sons mais fortes, que dominassem a vozeira; o Penaforte, mal contendo o riso, perdera a embocadura e só conseguia tirar da flauta uns estrídulos sons desafinados, que aumentavam o burlesco do episódio; os três músicos, eletrizados pelos aplausos dos circunstantes e mais pela originalidade do caso, faziam um supremo esforço, enchendo o ar de uma confusão de notas agudas, roucas e estridentes, que dilaceravam a excitação cerebral, de que eles mesmos e os convidados estavam possuídos.

As risadas e exclamações ruidosas dos convidados, o tropel dos novos espectadores que chegavam em chusma do interior da casa e da rua, acotovelando-se para ver por sobre a cabeça dos outros; e sonatas discordantes do violão, da rabeca e da flauta, e sobretudo dos grunidos sinistrante burlescos do sujeito do chapéu desabado abafavam os gemidos surdos da esposa de Bento de Arruda, que começava a desfalecer de cansaço e parecia já não experimentar prazer algum naquela dança desenfreada que alegrava tanta gente. Farto de repetir pela sexta vez o motivo da quinta parte da quadrilha, o Rabequinha fez aos companheiros um sinal de convenção, e bruscamente a orquestra passou, sem transição, a tocar a dança da moda.

Um bravo geral aplaudiu a melodia cadenciada e monótona da *Varsoviana*, a cujos primeiros compassos correspondeu um viva prolongado. Os pares que ainda dançavam retiraram-se para melhor poder apreciar o engraçado cavalheiro de chapéu desabado, que, estreitando então a dama contra o côcavo peito, rompeu em uma valsa vertiginosa, em um verdadeiro turbilhão, a ponto de se não distinguirem quase os dois vultos que rodopiavam entrelaçados, espalhando toda a gente e derrubando tudo quanto encontravam. A moça não sentia mais o soalho sob os pés, milhares de luzes ofuscavam-lhe a vista, tudo rodava em torno dela; o seu rosto exprimia uma angústia suprema; em que alguns maliciosos sonharam ver um êxtase de amor.

No meio dessa estupenda valsa, o homem deixa cair o chapéu, e o tenente-coronel, que o seguia assustado para pedir que parasse, viu um horror que o tal sujeito tinha a cabeça furada. E em vez de ser homem era um boto, sim, um grande boto, ou o demônio por ele, mas um senhor boto que afetava, como por maior escárnio, uma vaga semelhança com o Lulu Valente. O monstro, arrastando a desgraçada dama pela porta fora, espavorido com o sinal da cruz feito pelo Bento de Arruda, atravessou a rua, sempre valsando, ao som da *Varsoviana*, e chegando à ribanceira do rio, atirou-se lá de cima com a moça imprudente, e com ela se afundou nas águas.

“desde essa” vez ninguém quis voltar ao baile do judeu.

(Inglês de Sousa)

BLOCO DE PERGUNTAS II: FOCO NO TEXTO

- a) Qual o título do texto e sua relação com o conteúdo apresentado?
- b) O que significa “Varsoviana”? Caso tenha dificuldade, consulte o dicionário e verifique se o sentido se mantém no texto.
- c) Retire do texto a parte que descreve o homem que entra na festa e se torna o centro das atenções.
- d) A que horas o “homem com buraco na cabeça” chegou à festa? Esse horário foi meramente aleatório ou tem relação a alguma superstição? Explique.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BLOCO II

Tais perguntas foram produzidas com foco no texto, porém não instigam o aluno apenas a extrair a resposta expressa no texto, mas também fazer considerações acerca do que se lê no texto. Esperava-se que o aluno lesse o texto, encontrasse as respostas e refletisse sobre elas, desse sua opinião e a explicasse.

BLOCO DE PERGUNTAS III: FOCO NO LEITOR

- a) Você gostou da história? Por quê?

- b) D. Mariquinha era casada com o tenente-coronel, porém havia outros pretendentes para ela. Em sua opinião, D. Mariquinha escolheu bem casando-se com o seu atual esposo ou poderia ter escolhido outro? Quem e por quê?
- c) Comente sobre o comportamento do “homem de buraco na cabeça”, você acha que esse homem é sedutor? É aconselhável que ele aja dessa forma com as mulheres da região? Discuta isso.
- d) Você acredita no que aconteceu na festa? Conhece outras histórias semelhantes? Quais?

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BLOCO III

Nessa perspectiva fica em evidência a opinião do leitor, é importante saber suas impressões em relação ao texto, porém o professor, nesse momento, deveria se manter mais presente para que o leitor não deixasse apenas suas opiniões prevalecerem sobre o conteúdo do texto. Seria necessária a mediação atenta por parte do professor para que o aluno conseguisse expressar sua opinião sem fugir das ideias centrais tratadas no texto.

BLOCO DE PERGUNTAS IV: FOCO NA INTERAÇÃO AUTOR-TEXTO-LEITOR

Caráter textual

- a) Qual o nome da mulher que o “sujeito desconhecido” tirou para uma contradança? Se tivesse escolhido outra senão a mulher do tenente-coronel teria gerando tanta repercussão na festa? Por quê?
- b) Por que D. Mariquinha preferiu casar-se com o tenente-coronel a casar-se com Lulu Valente?
- c) O tenente-coronel estava satisfeito com o seu casamento? Que momento do texto confirma sua resposta?
- d) Alguém na festa conhecia o “sujeito de chapéu na cabeça”? Justifique.

Caráter inferencial

Leia o trecho para responder às questões **a** e **b**: “Às 11 horas da noite, quando mais animado ia o baile, entrou de repente um sujeito baixo, feio, de casaca comprida e chapéu desabado, que não deixava ver o rosto, escondido

também pela gola levantada do casaco. Foi direito a D. Mariquinha, deu-lhe a mão, tirando-a para uma contradança que se ia começar.”

- a) O horário em que o sujeito chegou à festa tem algum significado simbólico em relação às crenças daquela região? Explique.
- b) Considerando a descrição que o autor faz do sujeito, este não é nada apresentável ou atraente. Por que D. Mariquinha aceitou dançar com este sujeito?

Leia o trecho e responda às questões **c** e **d**: “(...) o homem deixa cair o chapéu, e o tenente-coronel, que o seguia assustado para pedir que parasse, viu com horror que o tal sujeito tinha a cabeça furada”.

- c) Por que o tenente-coronel estava assustado?
- d) Quem era “o tal sujeito”? Reescreva o final da história a partir do ponto em que o homem deixa cair o chapéu.

Caráter interpretativo

Observe o trecho, ao final do texto, “desde essa’ vez ninguém quis voltar aos bailes dos Judeu”, e responda às questões **a** e **b**.

- a) Explique a frase acima.
- b) A frase acima está relacionada às crenças populares da região que perduram até hoje? Por quê?
- c) Por que o tenente-coronel Bento de Arruda diz que o “tal homem” faz gaiatices?
- d) Explique a expressão “em todos os intervalos da dança lá corriam pela sala os copos da tal cerveja Bass que fizera muita gente boa esquecer os seus deveres”.

Esses dois momentos iniciais de atividades junto à turma, foram o suficientes pra notarmos a necessidade de adequação da metodologia pensada, pois os alunos mantiveram-se quase que apáticos à proposta. Desse modo, adaptamos e reiniciamos a proposta de intervenção de modo a proporcionar o engajamento dos alunos quanto ao desenvolvimento de cada etapa, conforme exposto no item 4.2 da metodologia da intervenção apresentada nessa pesquisa.

Importante ressaltar que no 1º momento com a turma, intitulado “roda de conversa”, embora iniciado com a apresentação do projeto e sua importância para a ampliação da competência textual no âmbito da leitura e da escrita dos alunos, a turma demonstrou falta de interesse ao projeto, conforme expresso nas falas “vale ponto”, “mais trabalho pra nós”, “se não vai ter aula de português quero ir para casa”, dentre outras de mesma natureza, como se este projeto de intervenção em nada dialogasse com a disciplina de língua Portuguesa. Foi necessária muita conversa por parte das pesquisadoras à medida que as atividades se desenvolviam para que a turma se envolvesse um tanto mais.

Percebemos, assim, a necessidade de reforma no currículo educacional para o trabalho com projetos de leitura e escrita em sala de aula, (ROJO, 2008) e a problemática que há acerca dos alunos se habituarem à prática de leitura em sala de aula.

No 2º momento, após a tentativa de efetivar a proposta e diante da recusa dos alunos pelo texto que, segundo eles, se tratava de um texto longo e difícil, decidimos, a priori, substituí-lo por um texto mais acessível e redirecionar a proposta. Segue, ainda, o módulo de escrita referente à proposta inicial, o qual não foi aplicado tal como está planejado devido à necessidade de adequações:

Atividades de Escrita

Atividade 1: Trabalhar Elementos da narrativa, discurso direto e indireto, intencionalidade nos formatos dos balões dos quadrinhos, a representatividade da fala do narrador nos quadrinhos, tipos de narrador, tipos de personagem.

Atividade 2: Minioficina do HagáQuê no laboratório de informática – Manipulação prévia do programa para as produções futuras. Para já ter contato do aluno com o programa

Atividade 3 – Produção escrita: A produção escrita consistiria na reprodução do conto “O baile do judeu” para a História em quadrinhos, podendo criar novas versões da lenda do boto como temática do gênero.

- a) Planejamento: Conhecer as várias versões da lenda do “Boto cor de rosa” a partir de gravações realizadas junto à família dos alunos, bem como da leitura do conto “O baile do Judeu” e a socialização das narrativas com essa temática.

- b) Execução do texto escrito: Com a orientação do professor (co-produtor), o aluno iniciaria sua produção escrita primeiramente em forma de narrativa para depois fazer transposição para o rascunho (anexo VIII) e depois para o ambiente virtual no software HagáQuê.
- c) Revisão: Nesta atividade seria feita uma dinâmica (leitor secreto) semelhante à brincadeira de natal “amigo oculto”, os alunos teriam de ler o texto de seu amigo, corrigir sob a orientação do professor e contribuir com sugestões. Feito isso, o “leitor secreto” deixaria o texto em um escaninho confeccionado especificamente para esta dinâmica, na própria sala de aula.
- d) Reescrita: Nesta atividade, o aluno teria seu texto devolvido, após correções e sugestões do seu “amigo secreto”, além de orientações da professora pesquisadora para que pudesse desenvolver suas habilidades e competências de produção escrita. Após esse momento os alunos fariam uma simulação de sua história em HQ no papel A4.

Esta atividade de produção escrita seria desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, os alunos construiriam uma narrativa escrita, de modo a contemplar os elementos do texto narrativo e os discursos diretos e indiretos na fala das personagens, para que posteriormente, ocorresse a transposição desse texto para os quadrinhos que seriam feitos pelos alunos na sala de informática no software HagáQuê. A professora iria auxiliar e fazer as correções necessárias junto aos alunos.

No espaço da escola seriam feitas fotografias dos próprios alunos enquanto personagens das narrativas criadas para inserir no programa HagáQuê nas funções de cenário e personagem, para a produção da HQ ou poderiam ser desenhos scaneados, pesquisados da internet ou outro recurso visual para a construção da história. Os alunos teriam orientação diária para a produção textual e refacção de seus textos.

- e) Modo de circulação da atividade: atividades dos alunos seriam impressas sob uma coletânea de histórias em um único volume e seriam disponibilizadas na biblioteca da escola. Haveria uma tarde de lançamento da obra e sessão de autógrafos para divulgação dos textos e promoção da biblioteca da escola.

4.2 Proposta de intervenção desenvolvida

Diante das adversidades encontradas no decorrer da aplicação da proposta de intervenção, as quais impossibilitaram a realização de algumas etapas da primeira proposta pensada (4.1), foi necessário fazer adequações, além de substituir alguns itens da proposta anterior, conforme iremos observar no decorrer deste novo momento.

Esta segunda versão da proposta de intervenção em sala de aula se desenvolveu a partir do estudo do gênero Histórias em quadrinhos como objeto de ensino conforme proposto pelo projeto de leitura e escrita de gêneros discursivos (LOPES-ROSSI, 2008), o qual foi adaptado à medida que percebemos a necessidade das ações mais pertinentes. Antes de estudarmos o módulo de leitura, consideramos importante Inicialmente realizarmos uma atividade de sondagem para verificar o conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero estudado com foco nos elementos que compõem o gênero discursivo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2011).

Embora não tenha sido possível trabalhar nos computadores do laboratório de informática devido à falta de internet, conseguimos proporcionar aos alunos condições de produção textual com o uso do software por meio do computador pessoal da pesquisadora autora desta pesquisa, uma vez que já havia o software nele instalado. Seguimos, portanto, o seguinte passo a passo para o estudo do gênero HQ com o uso do software. Demos, portanto, continuidade aos encontros com a seguinte atividade:

3º Encontro: Atividade prévia acerca do gênero HQ: como o aluno “passeia” pelo gênero estudado

A atividade prévia tratou-se predominantemente da estrutura composicional, por considerarmos esta característica mais evidente e estável nas histórias em quadrinhos. Os elementos discursivos do gênero foram discutidos à medida que desenvolvemos o módulo didático de leitura das Histórias em Quadrinhos, de modo que apresentaremos duas HQs da turma da Mônica, a primeira tratava-se de uma história do próprio livro didático utilizado pelos alunos.

O texto base que antes era o conto “O baile do Judeu”, foi a priori reservado e substituído por uma leitura mais objetiva e com maiores recursos visuais, no caso o texto sobre lenda do Curupira, adaptada por Maurício de Souza, autor de História

em quadrinhos já que este é o gênero foco de estudo. O gênero lenda não foi estudado uma vez que, neste projeto, o gênero objeto de estudo, como já mencionado, tratar-se de HQ, portanto, a lenda é outro gênero para ser estudado por meio de outro projeto de leitura e escrita de gêneros, conforme Lopes-Rossi (2008), para não confundir o aluno quanto às características discursivas de cada gênero.

A lenda do Curupira é usada como sequência narrativa e seu conteúdo temático para a produção da HQ, uma vez que, a priori o que está em foco é o gênero Histórias em quadrinhos. A atividade prévia encontra-se nos apêndices desta pesquisa (apêndice A).

Embora, ainda não tivesse ocorrido o estudo do gênero HQ em sala de aula, pedimos, na quinta questão (ver apêndice A), a produção de uma cena apenas para verificar se os alunos conhecem o gênero, mesmo que minimamente.

Após a atividade prévia, realizamos uma aula expositiva e interativa acerca da manifestação da linguagem em uso e dos gêneros discursivos. Iniciamos a discussão sobre os gêneros discursivos, junto à turma sob a perspectiva sócio-histórica da língua de modo que toda forma de linguagem se manifesta por meio de um gênero e cabe a nós falantes fazer as escolhas mais adequadas de acordo com nosso propósito comunicativo e nosso conhecimento acerca da nossa língua materna. Após essa discussão apresentamos alguns exemplos de gêneros que circulam no dia a dia e pedimos para a turma reconhecer os gêneros a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Esse texto é longo ou curto?
- 2) Quem escreveu?
- 3) Onde escreveu?
- 4) Com qual propósito?
- 5) Em qual situação?
- 6) Onde circula?
- 7) Para quem escreveu?
- 8) Qual é esse gênero?

Seguem os gêneros discutidos em sala de aula:

Texto 1: Gênero Bilhete

Figura 7: Gênero Bilhete



Transcrição do texto 1

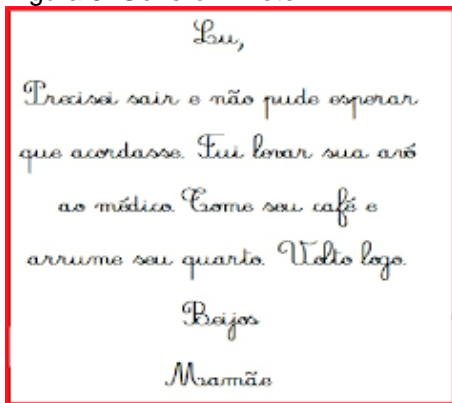
Fui viajar,
volto logo!!!

xxx
Liana

Fonte: google imagem⁸

Texto 2: Gênero Bilhete

Figura 8: Gênero Bilhete



Transcrição do texto 2

Lu,

Precisei sair e não pude esperar que acordasse. Fui levar sua avó ao médico. Tome seu café e arrume seu quarto. Volto logo.

Beijos

Mamãe

Fonte: google imagem⁹

Texto 3: Gênero Manual de Instruções

Transcrição do texto 3

Refrigeradores Elétricos
Consul
Manual de Instruções

Instalação Inicial

Verificar se a voltagem do refrigerador coincide com a tomada. A rede elétrica na qual o refrigerador será ligado deve ser de fio 14, conforme determina a norma NB-3 da ABNT. Instale o fio terra no refrigerador, fixando-o no parafuso indicado pela seta (▼).

⁸ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=genero+manual&biw=1366&bih=662&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLodWP6J7QAhXFIZAKHUa9DiAQ_AUIBigB#tbm=isch&q=genero+bilhete>

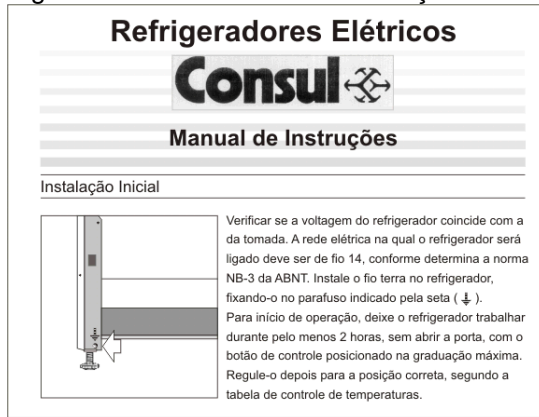
Acesso em: 21 abr. 2016.

⁹ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=genero+manual&biw=1366&bih=662&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLodWP6J7QAhXFIZAKHUa9DiAQ_AUIBigB#tbm=isch&q=genero+bilhete>

Acesso em: 21 abr 2016.

Figura 9: Gênero Manual de Instruções



Fonte: google imagem¹⁰

Para início de operação, deixe o refrigerador trabalhar durante pelo menos 2 horas, sem abrir a porta, com o botão de controle posicionado na graduação máxima.

Regule-o depois para a posição correta, segundo a tabela de controle de temperatura.

Texto 4: Receita de Bolo

Figura 10: Gênero Receita de Bolo

Bolo de cenoura
- 3 cenouras
- 3 ovos inteiros
- xícara de chá de óleo
Modo de fazer:
Bater todos os ingredientes no liquidificador e reservar.
Em uma travessa grande coloque:
- 3 xícaras chá de trigo
- 2 xícaras de açúcar
- 1 colher de sopa bem cheia de pó royal
Misture os ingredientes e acrescente o que foi batido no liquidificador. Levar ao fogo em forma untada e esfarinhada.
Cobertura:
Fazer um brigadeiro mole e jogue por cima.

Fonte: google imagem¹¹

Transcrição do texto 4

Bolo de Cenoura

- 3 cenouras
- 3 ovos inteiros
- 3 xícaras xícara de chá de óleo

Modo de fazer:

Bater todos dos ingredientes no liquidificador e reservar

Em uma travessa grande coloque:

- 3 xícaras de chá de trigo
- 2 xícaras de açúcar
- 1 colher de sopa bem cheia de pó royal

Misture os ingredientes no liquidificador. Levar ao fogo em forma untada e enfarinhada.

Cobertura:

Fazer um brigadeiro mole e jogue por cima.

Texto 5: Receituário

Ttranscrição do texto 5

Hospital Regional Manoel de Sousa Santos

Av. Dr. Raimundo Santos, 546 – Centro

64.900-000 BOM JESUS – PI

Paciente: Henrique Figueiredo

Uso interno

1. Dramin 100 mg – VO – Tomar 1 comp. De 8/8 hs para aliviar o estômago.

2. Buscopam composto – gotas VO – Tomar 35 gts de 8/8 hs em caso de dor ou febre.

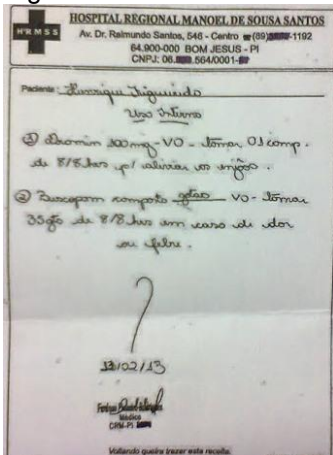
¹⁰ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=genero+manual&biw=1366&bih=662&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLodWP6J7QAhXFIZAKHUa9DiAQ_AUIBigB#tbn=isch&q=genero+manual+de+instru%C3%A7%C3%A3o+tv&imgdii=rlwCKfvHb6Q7xM%3A%3BrlwCKfvHb6Q7xM%3A%3B4tBGkzM aX-jJsM%3A&imgcr=rlwCKfvHb6Q7xM%3A> Acesso em: 21 abr. 2016.

¹¹ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=genero+manual&biw=1366&bih=662&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLodWP6J7QAhXFIZAKHUa9DiAQ_AUIBigB#tbn=isch&q=genero+receita+de+bolo> Acesso em: 21 abr. 2016.

Figura 11: Gênero Receituário



13/12/13
Médico
CRM - PI

Fonte: google imagem¹²

Texto 6: Jornal

Figura 12: Gênero Jornalal



Fonte: google imagem¹³

Transcrição do texto 6

Diário do Pará

Ibope confirma

Diário é o jornal mais lido do Estado do Pará

Caos na saúde

Santa Casa está abandonada

Referência no atendimento materno-infantil, Santa Casa enfrenta diversos problemas, expondo pacientes e servidores à bactérias. Imagens cedidas por funcionário mostra até bebês em caixa de papelão.

¹² Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=genero+manual&biw=1366&bih=662&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjLodWP6J7QAhXFIZAKHUa9DiAQ_AUIBigB#q=genero%20receitu%C3%A1rio&tbn=isch&tbs=rimg%3ACdn12EKCC34XljsyQjwM-tHQ2JtZYsUWryR6GA19Mqp80Wom6Ph_1KgK-WhSoitjpDeAgcyIPJfjmmHBdwyZpF6SpioSCazJCPAz60dDEXoAz07nnyduKhIJYm1lixRavJERegDPTuefJ24qEgnoYDX0yqnzRRHKozLr2W34hCoSCaibo-H8qAr5EVJbKQ-7zFE7KhIJaFKiK2OkN4ARX08dxbI8wJkqEgmBzKU8l-OaYRGhW5SnHETlXyoSCcF3DJmkXpKmEXvIFJGYpbZN&imgcr=Ym1lixRavJGuLM%3A> Acesso em: 21 abr. 2016.

¹³ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=genero+manual&biw=1366&bih=662&source=Inms&tbn=isch&>

Texto 7: História em Quadrinhos

Figura 13: Gênero História em Quadrinhos



Observação: Sem transcrição devido aos detalhes linguísticos referentes ao estilo do gênero.

Fonte: ALVES; Rosimeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de saber Português, 6º ano.** Conselvan. 1ª ed. São Pulo: FTD, 2012, p. 156-158).

Ao discutirmos os gêneros, a turma percebeu semelhanças e diferenças entre os gêneros quanto à sua composição, estilo e conteúdo temático. Texto 1e 2, por exemplo, tratam-se do mesmo gênero – bilhete – com mesmo propósito comunicativo, que é de avisar alguém sobre algo. Quanto ao autor, os alunos conseguiram identificar, observando a estrutura do gênero, no caso, a assinatura ao final do texto, porem um aluno, confundiu o texto 2 com o gênero carta, devido ser mais longo do que o texto 1, apresentar vocativo, despedida e assinatura, mas na ocasião elencamos algumas diferenças, como por exemplo, ausência da data e loca no topo do texto, embora alguns bilhetes sejam datados, a carta assim o faz por extenso com data e loca; atentamos também para a ausência de saudação e o próprio propósito comunicativo que dependendo do tipo de carta, irá variar.

Ressaltamos que não aprofundamos as características discursivas do gênero carta para não incorrer à prática de estudo do gênero por visitação, de modo que o aluno tenha contato com uma variedade de gênero sem se apropriar de nenhum. O texto 7, referente às histórias em quadrinhos, por se tratar do gênero foco desta

pesquisa, foi trabalhado junto à turma no módulo didático de leitura do gênero, conforme Lopes-Rossi (2008).

Na sequência, apresentamos o software HagáQuê à turma para que os alunos o conhecessem e pudessem explorar o programa de forma livre para um primeiro contato antes do momento da produção em ambiente digital e para se sentirem, motivado à produzir. A metodologia segue detalhada na seção seguinte.

Lopes-Rossi (2008) defende a importância da leitura das histórias em quadrinhos ser realizada meio à orientação da professora, de modo que o aluno possa ler o texto na íntegra para poder ter condições para discutir sobre as características discursivas do gênero junto à turma. A autora acrescenta ainda que é importante que o aluno tenha contato com o gênero real, por isso disponibilizamos gibis da turma da Mônica em sala de aula no módulo didático de leitura do gênero. Para uma leitura interativa e compartilhada, desenvolvemos o módulo didático de leitura da seguinte maneira, conforme Lopes-Rossi (2008).

4.2.1 Módulo didático I: atividades de leitura

Esta etapa da metodologia de intervenção foi reelaborada, após os alunos terem reagido de forma negativa em relação ao primeiro texto durante a primeira proposta de intervenção pensada, nesse caso, aprimoramos esta etapa introduzindo o módulo didático de leitura, conforme proposto por Lopes-Rossi (2008). Este módulo didático de leitura dividiu-se em duas partes: (i) módulo didático de leitura I – leitura dos quadrinhos; (ii) módulo didático II – leitura da lenda. Embora a pesquisa se desenvolva com foco no gênero histórias em quadrinhos, é importante que os alunos conheçam também, porém de uma forma menos minuciosa o gênero lenda, pois no módulo didático de escrita, os alunos farão uma produção textual a partir do texto base para, posteriormente, reescreve-la em ambiente digital, ou seja, no software HagáQuê.

4º Momento: Leitura dos quadrinhos

Esta primeira etapa da atividade referente ao módulo de leitura ocorreu em dois momentos:

correspondeu a 3 aulas de 45 minutos

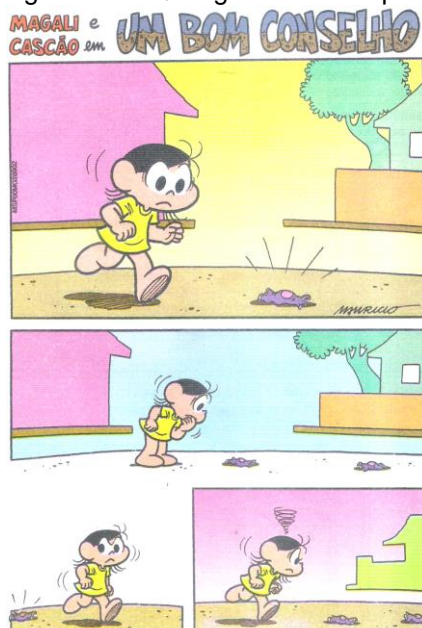
Para este primeiro momento da primeira parte do módulo de leitura os alunos leram, primeiramente, a história em quadrinhos disponível no livro didático “Magali e Cascão em um bom conselho” (BRUGNEROTTO; ALVES, 2012, p.156-158). Optamos por usar esta história por ser um texto disponível no material didático usado pela turma e assim, todos terem acesso para fazer a leitura individualmente. Além de o texto apresentar condições de produção semelhante ao texto em prosa “a lenda do curupira” que, posteriormente foi reproduzida em Hq, conforme as características discursivas do gênero HQ, ambas produzidas em um contexto de preservação ambiental porque a sociedade deve passar para evitar problemas sociais, questões estas que foram tratadas nas discussões sobre as condições de produção do texto e interpretação.

Escolhemos este texto por, além de ser acessível a todos por estar no livro didático da turma, ser pouco denso para esse primeiro momento de contato com o gênero de modo a evitar o cansaço ocorrido na proposta anterior em relação ao primeiro texto selecionado sem muito retorno dos alunos.

Segue, portanto, o texto usado em sala para leitura e discussão da temática relacionada à preservação ambiental, tema este que foi retomado no texto base para produção da HQ:

Texto 1: Magali e Cascão em um bom conselho

Figura 14: HQ Magali e Cascão parte 1



Fonte: Fonte: ALVES; Rosimeire; BRUGNEROTTO, Tatiane, 2012, p.

Figura 15: HQ Magali e Cascão parte 2



Fonte: ALVES; Rosimeire; BRUGNEROTT O, Tatiane, 2012, p. 157.

Figura 16: HQ Magali e Cascão parte 3



Fonte: ALVES; Rosimeire; BRUGNEROTTO, Tatiane, 2012, p. 157.

Os quadrinhos foram enumerados com caneta para quadro branco ao serem projetados no quadro pelo projetor multimídia, para que os alunos os identificassem ao responder às questões referentes ao gênero HQ. Elaboramos perguntas agrupadas conforme as características discursivas e embora o livro didático¹⁴ apresente perguntas após a leitura do texto, sentimos a necessidade de oferecer perguntas mais objetivas e elencadas em grupos de perguntas de acordo com a característica discursiva em destaque. Algumas questões consideradas mais adequadas foram retiradas do livro e adaptadas para melhor compreensão por parte do aluno.

Desse modo, para o estudo do gênero HQ elencamos algumas perguntas em relação às características discursivas, de modo a serem respondidas e discutidas oralmente durante a aula. Seguem as atividades para interpretação referentes às **condições de produção** do texto “Magali e Cascão em um bom conselho”.

¹⁴ Embora o LD apresente atividades referentes ao texto estudado, não as utilizamos devido a estas não estarem de acordo com a proposta de Lopes-Rossi para o estudo com o gênero discursivo em sala de aula.

- 1) Observe a fonte ao final do último quadrinho e responda: Quem escreveu esta história? Quando e onde?
- 2) De acordo com os objetivos do autor, com qual finalidade a história em quadrinhos “Magali e Cascão em um bom conselho” foi escrita?
- 3) Para qual público leitor essa história se destina?

Após esta atividade, demos continuidade às discussões acerca das características discursivas do gênero estudado a partir de atividades ainda referentes ao texto 1 no que tange ao **conteúdo temático** presente no texto.

- 1) Sobre o que trata esta história em quadrinhos?
- 2) No texto “Magali e Cascão em um bom conselho” o autor faz alguma crítica social, qual?
- 3) Relacione o título da HQ com o conteúdo e diga em sua opinião, a história nos dá um bom conselho? Qual?
- 4) De acordo com a personagem Cascão nesta história, jogar lixo na rua pode acarretar alguns problemas. Que problemas são esses?
- 5) No sexto quadrinho Magali chama atenção de Cascão por jogar embalagem de bala no chão, por que a menina faz isso?
- 6) Ao lermos toda a história, podemos inferir que Magali preocupa-se com os problemas ocasionados pelo acúmulo de lixo nas ruas? Qual quadrinho justifica a resposta dessa pergunta?

Após discutirmos essas questões de interpretação do conteúdo temático, seguimos com perguntas relacionadas à **estrutura composicional**, conforme a seguir:

- 1) A história em quadrinhos “Magali e Cascão em um bom conselho” possui título? Qual o título da história?
- 2) Nas histórias em quadrinhos as ações ocorrem organizadas em quadros. Quantos quadros a história “Magali e Cascão em bom conselho possui”?
- 3) Quantas personagens há nesta história?
- 4) As personagens das histórias em quadrinhos manifestam suas falas por meio de “balões de fala”. Cada expressa uma intencionalidade ou emoção da

personagem. Em qual quadrinho há expressão de grito? Utilize a numeração do quadrinho para identificar.

- 5) Em qual quadrinho aparece expressão de pensamento ou imaginação das personagens? O que a personagem imagina?

Dando sequência às atividades de discussão acerca das características discursivas do gênero Histórias em quadrinhos, discutimos algumas questões sobre o **estilo** do gênero estudado. Levamos em consideração os marcadores enunciativos, neste caso a predominância do discurso direto para exprimir a fala das personagens, as fontes em maiúsculo quando exprime o tom de voz mais alterado, expressões não verbais, uso de onomatopeias e pontuação na escrita das falas das personagens. Seguem, portanto as questões referentes ao estilo:

- 1) Quais os tipos de linguagem que aparecem nos quadrinhos?
- 2) Há a presença de onomatopeias na história? Se sim, dê exemplo do texto, se não, qual onomatopeia caberia ter? Diga em qual quadrinho e qual onomatopeia seria expressa para manter a coerência do texto.

5º momento: Leitura com textos originais

Este foi um momento reservado para a leitura do texto original, ou seja, os alunos tiveram a possibilidade de administrar a leitura do gênero, conforme seu perfil leitor. Desse modo, disponibilizamos algumas revistas e cada aluno escolheu uma revista para ler, orientados a atentarem para as características do gênero anteriormente estudadas.

Segue um quadro com as revistas em quadrinhos utilizadas:

Segue a tabela referente às revistas disponibilizadas em sala para os alunos efetuarem as leituras do gênero, pois Lopes-Rossi (2008) defende que o aluno precisa ter contato com o gênero original, mesmo que se trabalhe com cópias, é importante que se reserve um momento para manusear o texto original.

Tabela 1: Lista de revistas da Turma da Mônica disponibilizadas em sala

Edição	Nº	Título	Autor
Turma da Mônica jovem	35	Baile à fantasia	Maurício de Sousa
Chico Bento Moço	8	Mistério na roça	Maurício de Sousa
Turma da Mônica jovem	34	Quer namorar comigo?	Maurício de Sousa
Turma da Mônica jovem	5	As aventuras do dia-a-dia	Maurício de Sousa
Turma da Mônica jovem	12	Ser ou não ser	Maurício de Sousa
Turma da Mônica jovem	21	No País das Maravilhas – parte 1 de 2	Maurício de Sousa
Turma da Mônica jovem	22	No País das Maravilhas – parte 2 de 2	Maurício de Sousa
Mônica	57	HQ1: A turma em a porta dimensional HQ2: Turma da mata em uma raquete ali no chão HQ3: Turma da Mônica tím-tirim-tim-tim HQ4: Mônica em Lembranças HQ5: Turma do Penadinho Este meu coração vira-lata HQ6: Mônica em Perseguições HQ7: Turma da Mônica em A História, Hoje, é sua! HQ8: Dudu Mônica em Aprendiz de nó HQ9: Dorinha HQ10: Mônica e Monicão em Quem é que pode com essa carinha? Tirinha: Mônica	Maurício de Sousa
Mônica	54	HQ1: As 500 Edições da Mônica HQ2: 2ª parte – à procura dos infinitos gibis HQ3: 3ª parte – o Mistério das 500 edições HQ4: Outros 500! – parte1 HQ5: Outros 500! – parte 2 HQ6: Outros 500! – parte3 Tirinha: Mônica	Maurício de Sousa
Mônica	55	HQ1: Marina em arte na praça HQ2: Chico Bento HQ3: Mônica em O jardim de Rosas da Carmem da esquina HQ4: Mônica em Conta uma história? HQ5: Mônica em Os incomodados que se mudem HQ6: Mônica em Elogio HQ7: Turma do Penadinho em O Frank-Piro HQ8: Mônica em Plano infalível HQ9: Mônica em O poema HQ10: Mônica em O acidente Tirinha: Mônica	Maurício de Sousa
Turma da Mônica	S/N	Turma da Mônica em O Sol e a sua pele	Maurício de Sousa
Almanaque da Mônica	27	HQ1: Mônica em Maluco com o Luca HQ2: Chico Bento Vixi! Vai	Maurício de Sousa

		<p>Chover! HQ3: Anjinho em tá em cima da árvore? HQ4: Turma da Mônica A maior bola HQ5: Turma da Mônica em Qual brincadeira? HQ6: A turma em Vem pra turma você também! HQ7: Rolo Essa moda cola! HQ8: Mônica em De quem é a festa, afinal? Do Sansão ou do Mingau? Tirinha: Mônica</p>	
Almanaque do Cascão	32	<p>HQ1: Cascão em Mentira tem perna curta! HQ2: A turma do Penadinho em Muminho peladão HQ3: Cascão em O dia que o impossível aconteceu HQ4: Rolo em As outras HQ5: Cascão em Porquinho! HQ6: Cascão em Aquela sede! HQ7: Piteco em caçada no inverno HQ8: Cascão em Fica longe, Magali! HQ9: Bidu em Quem tem luta pra conservar Cascão em A difícil tarefa de regar Tirinha: Cascão</p>	Maurício de Sousa
Almanaque do Cebolinha	24	<p>HQ1: Cebolinha e Cascão em O concurso de chiclete HQ2: Titi em Estilão Bermudão HQ3: Papai Cebolão em Moleza HQ4: Turma do Penadinho em Pra dor passar HQ5: Cebolinha em Não é fácil a vida de quem tem uma irmãzinha HQ6: Chico Bento em Parada Obrigatória HQ7: Rolo em Conexão HQ8: Cebolinha e turma em Os fantoches HQ9: A turma toda em Cadê as minhas lentes? HQ10: Cebolinha Afinal, sábado à tarde é dia de quê? Tirinha: Cebolinha</p>	Maurício de Sousa
Almanaque da Mônica	15	<p>HQ1: Mônica e Magali Cachorro doidinho HQ2: Piteco em Sonífera ilha HQ3: Titi em Perdido no Tempo HQ4: A turma em Mistérios HQ5: Mônica em Uahhh! Que sonho! HQ6: Bidu se o Dono está</p>	Maurício de Sousa

		<p>chamando...</p> <p>HQ7: Mônica em Malhação</p> <p>HQ8: Chico Bento em Tô sarvo!</p> <p>HQ9: Mônica e Anjinho em Tira o Morcegão</p> <p>Tirinha: Mônica</p>	
Chico Bento	35	<p>HQ1: Os moleques na porteira</p> <p>HQ2: Coelho caolho em Dormir</p> <p>HQ3: Chico Bento o que ainda vivemos</p> <p>HQ4: Os napões em A nova lei</p> <p>HQ5: Chico em Botas, pra que te quero...</p> <p>HQ6: Chico Bento em Lição de casa</p> <p>HQ7: Papa-capim Você viu, não viu?</p> <p>HQ8: Chico Bento Chuchu x Abobrinha</p> <p>Tirinha: Chico Bento</p>	Maurício de Sousa
Chico Bento	31	<p>HQ1: Chico Bento em Espírito de Aniversário</p> <p>HQ2: Chico Bento em Escapou</p> <p>HQ3: Chico Bento em Fora do ninho</p> <p>HQ4: Chico Bento em Fora do Buraco</p> <p>HQ5: Turma da Mata em Pula a corda, Tio!</p> <p>HQ6: Chico Bento em Uma cantora muito talentosa</p> <p>HQ7:</p> <p>Tirinha: Chico Bento</p>	Maurício de Sousa
Cebolinha	31	<p>HQ1: Ensaio de monstros</p> <p>HQ2: Turma do Penadinho em viagem à lua</p> <p>HQ3: Mônica e Cebolinha em pegadinha da Dorinha</p> <p>HQ4: Bidu em tenha dó</p> <p>HQ5: Cebolinha em tá me achando com cara de que, hein?</p> <p>HQ6: Astronauta de... férias!!</p> <p>HQ7: Cebolinha em a vida é dura, que tal amaciar?</p> <p>HQ8: Turma do bermudão quando o bermudão fala mais alto</p> <p>Tirinha: Cebolinha</p>	Maurício de Sousa
Cebolinha	48	<p>HQ1: Cebolinha em um natal agitado pra cachorro</p> <p>HQ2: Uma família norma?</p> <p>HQ3: Cebolinha em pegadas</p> <p>HQ4: Turma do Penadinho em se não fosse o cachorrinho</p> <p>HQ5: Franjinha em o misturador de poesia</p> <p>HQ6: Piteco em sono pesado</p> <p>HQ7: Máquina de quadrinhos</p>	Maurício de Sousa

		apresenta a fronteira final HQ8: Cebolinha em hora do banho Tirinha: Cebolinha	
Cebolinha	37	HQ1: Mônica e Cebolinha em pega pra mim? HQ2: Do contra em entrada proibida Tirinha: Cebolinha HQ3: Penadinho em o chefão do cemitério HQ4: Cebolinha em lá vem a onda HQ5: Turma do Penadinho em seguindo HQ6: Cebolinha vida nova HQ7: Cebolinha vida nova parte 2 Tirinha: Cebolinha	

Fonte: Elaborada pela autora

Cada aluno na sala escolheu uma revista para fazer leitura individual e se apropriar melhor das características discursivas do gênero estudado.

6º Momento: Leitura da lenda “O Curupira”

Para esta segunda etapa da atividade referente ao módulo didático de leitura, organizamos perguntas que auxiliem aos alunos quanto à compreensão das características discursivas do gênero lenda.

Iniciamos esta etapa de leitura discutindo com a turma acerca de suas crenças, superstições, mitos e sobre o folclore brasileiro para posteriormente realizarmos a leitura do texto “O curupira” adaptado por Mauricio de Souza no livro intitulado “Turma da Mônica e o folclore brasileiro”.

Objetivo da atividade: Inserir o conteúdo temático praticar a oralidade

Tempo previsto: 3 aulas de 45 minutos

Cada aluno recebeu uma cópia do texto para realizar a primeira leitura individualmente. Em seguida, a história foi projetada no quadro por meio do datashow, de modo que os alunos realizaram uma segunda leitura. Cada aluno lia uma página da história apresentada em slides. Por fim uma terceira leitura acompanhada do áudio narrado por Mauricio de Sousa, de modo que os alunos acompanharam a leitura ao passo que a escutou.

Posteriormente, ocorreu a discussão do texto com base nas perguntas elaboradas em relação as característica discursivas do gênero, porém tivemos um

pouco mais de cuidado, por se tratar de um gênero híbrido. A lenda, embora escrita em prosa, apresenta alguns recursos linguísticos próprios dos quadrinhos, como por exemplo, alguns balões de pensamento das personagens. O texto base 2 , versão adaptada por Maurício de Sousa da lenda do Curupira, encontra-se nos anexos desta pesquisa (anexo I).

Após realizarmos as três formas de leitura do texto “O curupira”, discutimos em sala aspectos discursivos acerca do gênero lido, o qual se trata de uma lenda escrita com alguns recursos próprios das HQs.

Ressaltamos em sala que, embora o texto trate de uma lenda, isso ocorre por meio de alguns recursos dos quadrinhos, como algumas onomatopeias, ilustrações e personagens do Maurício de Sousa com características típicas de personagens de HQ, porém nesta versão, há ausência dos próprios quadrinhos, uma vez que as cenas não são estruturadas dentro de quadrinhos, mas em páginas ilustradas e os balões, e a narrativa se dá em prosa. Estas últimas tiveram foco no momento em que respondemos questões sobre os aspectos discursivos referentes à estrutura composicional do gênero.

Seguem, portanto, algumas perguntas que nortearam a discussões referentes às características discursivas referente ao texto base “O curupira”:

Discussão referente às condições de produção

- 1) Para quem este texto foi escrito?
- 2) Com qual propósito o autor escreveu este texto?

Conteúdo temático:

- 1) Sobre o que trata o texto?
- 2) A sociedade passa por algum problema referente à fauna e a flora de nossa região? Qual?
- 3) Esta leitura nos passa algum ensinamento? Qual?

Estilo:

- 1) Quais recursos da língua, encontramos nesse texto? Apresenta linguagem verbal ou não verba?
- 2) Os textos são longos ou curtos?

- 3) Há discurso direto ou indireto? Dê exemplos do texto.
- 4) Há onomatopeias? Dê exemplos do texto.

Estrutura Composicional:

- 1) Este texto está escrito em quadros?
- 2) Há balões de fala? De que tipo?
- 3) Há personagens? Quais?
- 4) Esse texto tem título? Qual?

4.2.2 Módulo didático II: atividades de escrita

Este módulo não ocorreu de acordo com a proposta pensada, pois foi necessário seguir o novo caminho que se deu a esta proposta, portanto reelaboramos novos passos, conforme proposto por Lopes-Rossi (2008). Esta atividade se dividiu em dois momentos: O primeiro momento foi destinado para a coleta de dados para produção do gênero e sua primeira confecção em ambiente impresso, ou seja, em papel A4; o segundo momento foi destinado à produção do gênero com o uso do software HagáQuê.

7º Momento: Primeira produção no suporte impresso (papel A4)

Tempo previsto: 3 aulas de 45 minutos

Objetivo: produção do gênero em ambiente impresso.

Embora este primeiro momento não necessitasse do uso do computador, os alunos foram conduzidos ao laboratório de informática por dois motivos: (i) a pedido, devido ao calor e a sala possuir ar condicionado; (ii) a sala possuir uma mesa grande, de modo a deixar os alunos mais a vontade para a produção de seus textos.

Após os alunos se acomodarem na sala, iniciou-se a atividade que se compunha de dois momentos:

Primeira parte: coleta de dados

Nesse momento a turma foi dividida em trio, de modo que cada grupo recebeu nove perguntas distribuídas em questionamento a cerca do texto base em relação às características discursivas do gênero estudado quanto ao conteúdo

temático, o estilo e a estrutura composicional (apêndice B). Após realizarem esta tarefa os alunos foram convidados a desenvolver o segundo momento desta atividade referente. As perguntas encontram-se no apêndice B dessa pesquisa.

Segunda parte: Produção no ambiente impresso (A4)

Nesse momento, as equipes deram sequência à atividade proposta iniciando suas produções no papel A4, tomando como base para produção o texto de Maurício de Sousa “O Curupira” (anexo).

Objetivo II: Produzir a primeira versão da HQ no editor HagáQuê.

1º Passo: no ambiente eletrônico proporcionado na sala de informática com o uso do software, os alunos iniciarão suas produções.

A partir de nossa mediação, os alunos importarão as cenas para o programa e montarão a sequência narrativa da HQ. Após organizar as cenas, introduzirão os textos necessários como fala as personagens, do narrador, quando houver, as onomatopeias e os outros recursos que desejarem usar.

8º Momento: Correção coletiva e reescrita

Foi prevista a correção colaborativa, conforme proposto por Lopes-Rossi (2008) quando se trabalha o projeto pedagógico de leitura e escrita do gênero, porém não foi possível devido à dificuldade de tempo junto à turma, por se tratar de pesquisa-participante e a professora da turma ter disponibilizado apenas 6 aulas com a turma, as quais foram utilizadas no módulo de leitura, etapa esta de suma importância para compreensão do gênero e sua produção posterior.

O tempo previsto seria de 2 aulas de 45m.

Objetivo seria: Fazer as correções necessárias no texto, conforme expressas nos seguintes passos:

1º Passo: As histórias seriam projetadas no quadro por meio do Datashow sem identificar os autores. Cada equipe teria de 05 a 10 minutos para comentar o texto, e levantar sugestões quanto ao que se apropriaram acerca do conteúdo temático do gênero, seu estilo e sua estrutura composicional. Nesse momento o professor

também fazia considerações em geral para que os alunos tomassem nota das correções e sugestões.

2º Passo: os alunos retomariam seus textos e fariam as devidas correções conforme a mediação do professor.

Embora essa etapa não tenha sido realizada em um momento específico para correção e reescrita, os alunos realizaram esta tarefa a medida que discutiam e entravam em consenso para produção do gênero, nós consultado diante das dúvidas e também corrigindo uns aos outros envolvidos ao processo de interação.

9º Momento: Segunda produção no suporte eletrônico (HagáQuê)

Tempo previsto: 2 aulas de 45m

Objetivo: Produzir o texto a partir dos recursos disponíveis no software

Nesse momento os alunos deveriam ir para o laboratório de informática realizar a transposição de seu texto impresso para o ambiente digital, porém os computadores da escola não possuíam o programa instalado, mesmo com toda a mobilização que fizemos para que o software fosse instalado nas máquinas não tivemos sucesso, uma vez que é uma logística que não depende apenas do professor. Diante dessa circunstância, levamos um computador pessoal para a escola o qual possuía o programa instalado e selecionamos não mais de dois grupos para realizar tal atividade, visto que seria impossível trabalhar com a turma toda devido a esta problemática técnica como também a falta de horário disponível.

Pedimos, portanto, autorização para o professor regente, o qual estava seguindo com o conteúdo que na ocasião era referente à recuperação, e conversamos com os alunos envolvidos para concluírem a atividade. Após comum acordo, realizamos a atividade de produção do gênero no software, com cada equipe em uma sala separa para não atrapalhar o seguimento das atividades da escola referente àquela turma. Foi possível realizar esta atividade com apenas dois grupos, conforme exposto nas análises.

4.2.3 Módulo didático III: divulgação

Este módulo correspondeu ao décimo momento da proposta de intervenção, considerando que o software permite que as produções sejam salvas em formato HTML e divulgadas em ambiente digital, sugerimos que as produções fossem divulgadas no blog e na página do facebook da escola. Os alunos poderiam acessar e observar a repercussão de seus textos na internet. Esta foi uma etapa que não ocorreu no tempo da intervenção, mas que será realizada ao final do ano letivo para que os alunos vejam seus textos de fato circulando, uma vez que o tempo da pesquisa não permitiu a realização deste módulo, porém ficou a proposto e nos comprometemos com a turma a retornar e concluir para não perder a função social do gênero de entreter e dialogar com os leitores da comunidade escolar acerca da preservação da fauna e da flora brasileira.

SEÇÃO 5 DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Para o *corpus* de análise, consideramos a produção de duas equipes, as quais participaram das etapas propostas de modo a constituir uma base de dados maior para análise, diferentemente das demais equipes que não participaram de forma assídua dos módulos propostos no projeto de leitura e escrita do gênero Histórias em Quadrinhos.

Como já mencionado na metodologia, tivemos dificuldades no percurso dos encaminhamentos metodológicos, de forma que não foi possível desenvolver o módulo de produção escrita do gênero com toda a turma pela falta de recursos materiais. Diante da necessidade de concluir a pesquisa, consideramos as equipes que foram mais assíduas e nos ofereceram um produto final possível de se analisar conforme as propostas da pesquisa.

Para sistematizarmos as análises acerca das atividades desenvolvidas junto aos alunos e as respectivas produções textuais por eles realizadas, denominamos as equipes por **GRUPO A** e **GRUPO B**, ambas compostas por três alunos. Consideramos para análise as etapas referentes ao módulo de escrita (intervenção aplicada, conforme expressa no item 6.5 da metodologia), uma vez que o recurso utilizado trata-se de um editor de Histórias em Quadrinhos, ou seja, voltado para a produção do gênero.

Vale pontuar que o módulo de leitura foi de grande importância para compreensão acerca do gênero para sua produção posterior, porém este não foi o foco de análise, uma vez que, foi por meio da escrita que analisamos o progresso do aluno quanto à apropriação do gênero. Além da produção escrita no ambiente digital, consideramos pertinente estabelecer paralelo comparativo com a atividade de produção escrita do gênero realizada no suporte impresso para se verificar até que ponto o aluno expandiu seu conhecimento acerca do gênero estudado.

Após desenvolvermos junto à turma as atividades descritas na metodologia, consideramos para análise apenas as produções escritas de duas equipes devido serem os únicos produtos obtidos em função das adversidades ocorridas durante a pesquisa, principalmente no que tange à logística do laboratório de informática, situação descrita na subseção 3.4 dessa pesquisa.

Ressaltamos que os dois grupos selecionados estiveram, aparentemente, engajados de forma bem diferente nas atividades, portanto, os selecionamos para fazermos um paralelo entre ambos considerando as duas atividades de cada grupo – a produção da HQ no ambiente impresso e a produção da HQ no ambiente digital (HagáQuê), cada quadrinho foi identificado com “Q1”, “Q2”, “Q3” e assim por diante. Ao final desta pesquisa expressamos algumas sugestões de atividades que poderiam ter dado sequência às atividades para termos uma produção final mais elaborada com condições mais adequadas para publicação, conforme proposto no módulo de publicação por Lopes-Rossi (2008) quando a autora diz que o professor tem de proporcionar ao aluno um contexto real de produção de modo que este tenha condições de coletar informações pertinentes para produzir seu texto.

Estabelecemos, portanto, as seguintes categorias para análise:

Apropriação dos alunos em relação ao gênero HQ

Nesta categoria, observamos o nível de apropriação dos grupos em relação ao gênero estudado, levando em consideração, primeiramente, o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero, depois como este circula pelas HQs, de modo a considerar para análise, os elementos constituintes do gênero estudado como o conteúdo temático, o estilo e a composição estrutural (BAKHTIN, 2011).

Consideramos de um modo geral as produções de ambas as equipes no suporte impresso e notamos que o GRUPO A em pouco desenvolveu sua história. O grupo utilizou restritamente os recursos linguísticos das HQs, notamos, por exemplo, que há ausência de balões, de forma que não apresentaram as falas das personagens e organizaram as falas do narrador em um discurso que mais se assemelha a um texto em prosa, do que propriamente a fala do narrador sintetizada como pede o gênero. Sendo assim, foi possível concluir que esse grupo apresenta um conhecimento restrito em relação ao gênero HQ nessa atividade.

O GRUPO B, em relação ao GRUPO A, podemos dizer que circula melhor pelo gênero e apresenta um conhecimento mais amplo quanto aos elementos constituintes da HQ. Desenvolve melhor a narrativa, apresenta personagens e desfecho para a história, além de utilizar recursos linguísticos próprios do gênero, como balões de fala e discurso objetivo.

Em relação ao conteúdo temático, ambos os grupos mantiveram coerência entre o tema discutido e trabalhado em sala e o conteúdo do texto base, com suas produções, visto que se trata da relação homem e preservação ambiental. O GRUPO A teve como título de sua HQ *O defensor da natureza* e o GRUPO B, *O defensor da floresta*. É possível notar compreensão quanto ao conteúdo temático desde as respostas dos alunos referentes às perguntas para instigá-los a coletar informações até a produção textual, conforme proposto por Lopes-Rossi (2008) no módulo didático de escrita. Observe os exemplos:

Figura 17: GRUPO A; resposta; conteúdo temático.

4) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

Sim, que as pessoas não se preocupam com a natureza, só pensam em si, ou mata a natureza não precisa se manifestar para cuidar de si mesma, os humanos tem que tomar iniciativa.

Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 17:

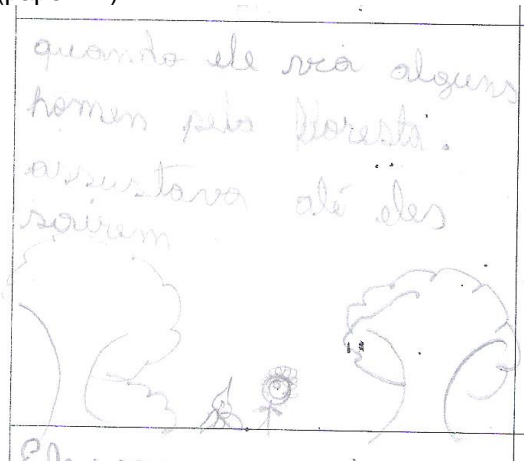
4) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

Sim, que as pessoas não pensam na natureza, só pensam em si mesmas a natureza não precisa se manifestar para cuidar de si própria, os humanos tem tomar iniciativa

Sendo assim, ao perguntarmos ao GRUPO A se sua história faria alguma crítica ao comportamento humano e qual seria essa crítica, o grupo respondeu que sim e especificou dizendo que as pessoas não se preocupam com o bem da natureza “as pessoas não pensam na natureza” e que as pessoas pensam apenas em usufruir daquilo que a natureza oferece sem manifestar cuidado com a mesma “só pensam em si mesmas”, “os humanos tem que tomar iniciativa”.

O texto base *O Curupira*, adaptado por Maurício de Sousa, trata desta temática, de que o homem precisa preservar a natureza. O Curupira é um ser que cuida da floresta e não deixa o homem devasta-la. Desse modo, o grupo compreendeu a temática e a manteve em sua resposta, bem como, no conteúdo de seu texto, como podemos notar nos seguintes quadrinhos, por exemplo:

Figura 18: GRUPO A; quadrinho 3; produção impressa (papel A4)



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 18:

Narrador

quando ele via alguns homem pela floresta assustava até eles saírem

O GRUPO B também manteve o conteúdo temático proposto, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Figura 19: GRUPO B; resposta; conteúdo temático.

4) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

Não vou não desmata a floresta

Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 19:

4) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

não fãria não desmata a floresto

Figura 20: GRUPO B; quadrinho 3; produção impressa (papel A4)



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 20:

Persinagem: Curupira:

eu cuido das arvore cuido das floresto e amo dos animas

personagem: criança

como quem?

Figura 21: GRUPO B; quadrinho 3; produção digital (HagáQuê).



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 21:

Personagem: criança

Como assim

Personagem: Curupira

eu cuido das arvores e dos animais

Figura 22: GRUPO A; quadrinho 3; produção digital (HagáQuê).



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 22:

Narrador:

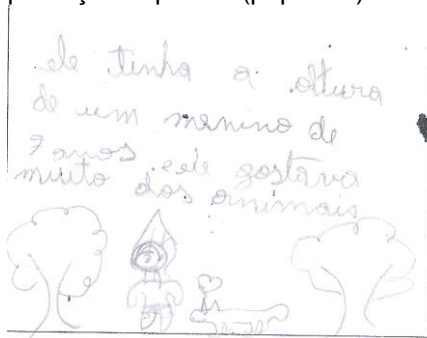
Quando ele via alguns homens pela floresta assustava até eles saírem

Personagem: Curupira

O que você está fazendo com essa rede?

Quanto ao estilo podemos destacar a adequação do discurso feita pelo GRUPO A quando se vê no ambiente digital diante dos recursos que o programa oferece para a produção da História em Quadrinhos. Essa adequação se desenvolve com a transposição de parte do discurso que antes era fala do narrador, o qual apresentava a personagem Curupira, tornando-se, depois, em discurso direto como fala da própria personagem e não mais do narrador, como podemos observar no exemplo a seguir:

Figura 23: GRUPO A; quadrinho 2; produção impressa (papel A4)



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 23:

Narrador

ele tinha a altura de um menino de 7 anos e ele gostava muito dos animais

Figura 24: GRUPO A; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê)



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 24:

Narrador

Ele tinha a altura de um menino de 7 anos

Personagem Curupira:

eu gosto muito dos animais

É importante que nós professores de língua materna analisemos os textos dos alunos a partir da concepção sócio-histórica da língua, proporcionando a interação verbal entre a turma para que haja aprendizagem mútua, como foi possível ocorrer na primeira produção do grupo A, por exemplo. O grupo escreveu “ele tinha a altura de um menino de 7 anos e ele gostava muito dos animais”, essa era a fala do narrador em 3ª pessoa, porém, diante do ambiente digital e com a necessidade de tornar seu discurso objetivo e com maior poder de síntese, o grupo transformou a segunda oração em discurso direto da personagem Curupira com o verbo em 1ª pessoa, estratégia do grupo utilizando bem o estilo do gênero, “eu gosto muito dos animais”.

Além do discurso, adequadamente trabalhado, os alunos ainda associaram à carga semântica do tipo de balão, no caso, de pensamento e também com o olhar do Curupira para o animal, no caso, o leão. Todos esses recursos utilizados corroboram com o estilo do gênero, adequadamente articulado pelo grupo.

Notamos alguns desvios gramaticais, o que pode ser trabalhado, em outro momento referente à correção e reescrita, para que o aluno possa tomar consciência quanto à grafia adequada para o contexto. Podemos utilizar os mesmos textos dos alunos e criar dinâmicas para a reescrita, as equipes poderiam parafrasear os balões e depois haver discussões em sala sobre a forma mais adequada de se dizer, ampliando, portanto esta atividade para refinar os textos.

No decorrer da produção, os próprios alunos corrigiam uns aos outros no ato da escrita, porém alguns desvios permaneceram, como por exemplo, “certa vez” no quadrinho a seguir:

Figura 25: GRUPO B; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê).



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 25:

Narrador:

Certa veiz uma crianca avistou um curupira e dizer a crianca

Personagem: criança

oi quem e você

Personagem: Curupira

eu sou o curupira o defensor da floresta

Considerando ainda o fato de os alunos se corrigirem, ressaltamos um momento muito importante quanto a se policiarem para não usar os tão recorrentes léxicos do meio digital, o internetês, pois, por estar usando o teclado para escrever, um dos alunos do GRUPO B, o qual estava digitando, utilizou “vc” para “você”, porém o amigo o corrigiu dizendo que estaria “errado” que era pra escrever “certo”, ou seja, escrever a palavra na íntegra, logo, os alunos estavam atentos para a produção adequada do gênero no que tange ao estilo. Estudamos em sala o estilo do gênero de modo que o aluno compreendeu que nesse momento não seria adequada tão escrita, mesmo que estivessem em ambiente virtual, uma vez que não havia nenhuma intenção comunicativa com foco neta questão.

Considerando ainda o estilo, o GRUPO A, faz uso de uma onomatopeia para expressar o carro indo embora. Segue o exemplo:

Figura 26: GRUPO A; quadrinho 7; produção digital (HagáQuê)



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 26:

Narrador:

FIM

Onomatoéia:

Fom-Fom

É importante ressaltar que o grupo faz uma combinação de imagens para descrever a mudança de cenários, por exemplo, também articula as falas com o tipo de balão o que colabora para a carga semântica do discurso, bem como, a linguagem verbal e não verbal empregada nesses recursos, o que expressa a habilidade de multiletramento desenvolvida pelos alunos, conforme discutido por Rojo (2012) põe essa multiplicidade de linguagens associadas, seja verbal, não verbal, tipos de balões para os discursos, cores e formatos dos cenários, dentre outros de mesma natureza.

O GRUPO B usa uma variedade de cenário, ao ser questionado acerca do motivo de variar tanto de cenário uma vez que a narrativa se dá em uma floresta, o aluno responde que a troca se dá devido ao movimento das personagens, pois ora estão próximos de árvores, ora em outro local com rios ou montanhas, segundo a fala dos alunos é para demarcar a ação da narrativa “eles andam por vários lugares da floresta, tia”. Os alunos demonstram ter habilidade para o multiletramento em destaque, a semiose expressa nessa estratégia de variar os cenários para demonstrar ação da narrativa.

Quanto à composição do gênero, os grupos criaram títulos para as suas HQs elemento importante quanto à estrutura composicional do texto. O GRUPO A intitulou sua história de “O defensor da natureza”, enquanto que o GRUPO B intitulou sua história de “O defensor da floresta”.

Ambos os grupos mantiveram suas narrativas em quadrinhos, delimitando as cenas por quadros de modo a conter as personagens em cada quadro, porém o GRUPO B finalizou a história utilizando um quadro inteiro, no caso, o último quadro com a palavra *fim* para destacar o final da história, percebemos, portanto que os alunos reconhecem que ao final de cada HQ aparece essa palavra, porém a colocaram em destaque ocupando todo o quadrinho. Isso descaracteriza o gênero quanto à estrutura composicional, portanto há necessidade de rever esse aspecto junto à turma.

O GRUPO A teve uma compreensão limitada da composição do gênero utilizando adequadamente a palavra *fim* que, geralmente, aparece no canto direito inferior do último quadro, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Figura 27: GRUPO B; quadrinho 9; produção digital (HagáQuê)



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 27:

Narrador:

FIM

Figura 28: GRUPO A; quadrinho 9; produção digital



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 28:

Narrador:

FIM

Onomatopeia:

Fom-Fom

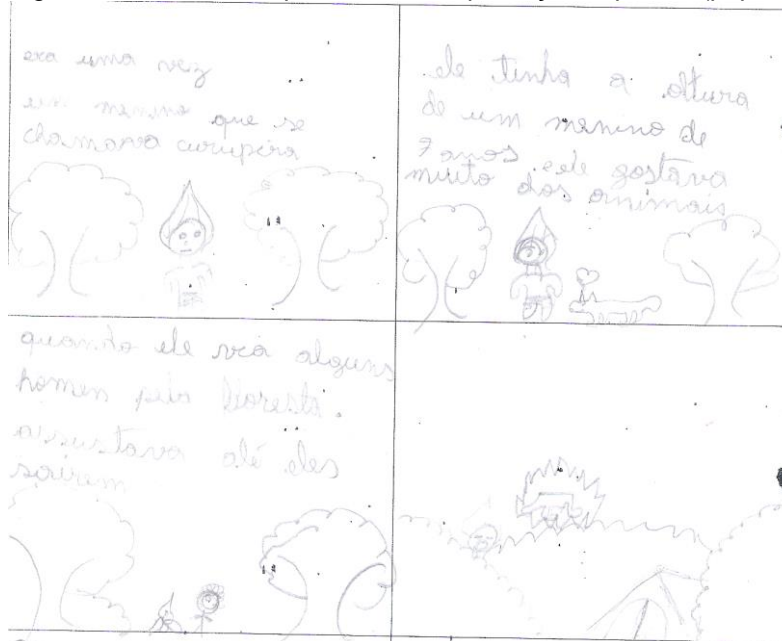
Apropriação dos alunos em relação à ferramenta HagáQuê

O GRUPO A, por exemplo, ao observarmos sua produção no suporte impresso, percebemos que o texto não se desenvolve e é finalizado sem desfecho, de modo que o GRUPO B, com o mesmo tempo para produção (duas aulas de 45 minutos), desenvolve mais o texto e o conclui com desfecho coerente à narrativa.

Considerando a transição entre a primeira produção – a qual foi realizada em suporte impresso – e a segunda produção – a qual foi realizada em suporte digital – de ambos os grupos percebemos que o GRUPO A, enquanto produzia no suporte impresso, não teve muito estímulo para a produção, notamos uma história inacabada com poucos personagens e poucas falas. Porém, tornou-se mais criativo diante do recurso (*software* HagáQuê), manteve o primeiro e segundo quadrinhos e

alterou o terceiro para desenvolver a história, de modo a manter o conteúdo temático do texto base, como podemos observar no exemplo a seguir:

Figura 29: GRUPO A; quadrinhos 1-4; produção impressa (papel A4).



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 30: GRUPO A; quadrinhos 1-3; produção digital (HagáQuê).



Fonte: Elaborada pela autora

Os grupos demonstraram envolvimento mais envolvimento na produção digital do que na produção anterior no suporte impresso. O GRUPO A, por exemplo,

preocupou-se em concluir a história ao usar o software, diferentemente de quando estava apenas com o uso do papel A4.

O GRUPO B, em relação à produção em A4, dedicou-se em desenhar cuidadosamente as personagens e usar os recursos adequados das HQs, porém alterou seu texto quando em uso do editor, devido aos recursos disponibilizados pelo programa como cores e outros animais, pois, apesar de o HagáQuê ser um *software* nacional, não apresenta em seu formato original elementos que representem diversidade ecológica e cultural brasileira. Não existem os animais da flora amazônica, porém os alunos se esforçaram para adequar o texto de modo a aproximar-se da sua produção inicial. No primeiro momento o grupo representa a flora brasileira com o macaco e a cutia, porém na segunda produção, adequa conforme o softwre, com a girafa e o leão.

O personagem Curupira, por exemplo, é descrito como baixo, de cabelo vermelho e pé para trás, os alunos elegeram o personagem mais próximo do Curupira, escolhendo, portanto, um homem de pés para trás. O programa disponibiliza uma ferramenta que permite a importação de imagens na barra de ferramentas (figura 3), porém, demandaria associado ao projeto de leitura e produção do gênero uma oficina para manipulação do editor de forma mais refinada o que comprometeria grande parte do tempo de intervenção. Observemos os recortes das produções:

Figura 31: GRUPO B; quadrinho 1; produção impressa.



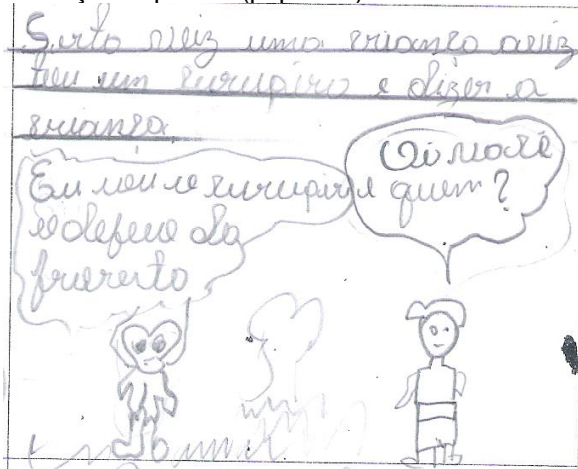
Fonte: Elaborada pela autora

Figura 32: GRUPO B, Quadrinho 1; Produção digital



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 33: GRUPO B; quadrinho 2; Produção impressa (papel A4).



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 34: GRUPO B; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê).



Fonte: Elaborada pela autora

Os alunos se preocuparam com a verossilhança das representações de dados do mundo, escolhendo bem os desenhos que representariam cada elemento da narrativa. O próprio Curupira que não havia disponível no programa com as mesmas características definidas no texto base, porém ainda assim, os alunos encontraram uma figura mais próxima dos traços da personagem, como um homem de pés para tras.

O Caçador, por exemplo que aparece no texto, não estava disponível no programa, foi adaptado, pelo GRUPO A, por um homem com uma rede na mão indicando que estava a caçar, nesse momento notamos o multiletramento e a semiose presente no conjunto de informações visuais, no caso, o caçador é homem e estava com uma rede em mão que representa sua ação de caçar.

O GRUPO B, supriu a necessidade de se ter um Caçador, por meio de um guarda de trânsito que, segundo os alunos do grupo, melhor representava o caçador por estar munido de uma arma, pois associaram a um policial. Observemos, portanto os exemplos:

Figura 35: GRUPO A
Personagem: caçador.



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 36: GRUPO B
Personagem: caçador



Fonte: Elaborada pela autora

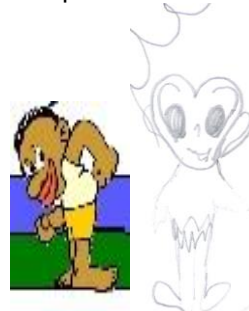
Figura 37: GRUPO A
Personagem: Curupira



Fonte: Elaborada pela autora



Figura 38: GRUPO B
Personagem: Curupira.



Fonte: Elaborada pela autora

Conforme o texto base, o Curupira assemelhava-se a uma Criança, segundo o narrador, “tinha a altura de uma criança de 7 anos de idade”, o GRUPO B, portanto, criou uma personagem na estatura do Curupira. O grupo inseriu este dado novo ao texto transformando a narrativa quanto aos personagens, porém mantendo coerência ao conteúdo temático.

Notamos, portanto, a importância de se trabalhar minuciosamente todos os módulos do projeto pedagógico de estudo do gênero, pois o módulo de leitura influencia diretamente na produção escrita, conforme podemos notar nos quadrinhos, abaixo:

Figura 39: GRUPO B; quadrinho 2; produção digital (HagáQuê).



Fonte: Elaborada pela autora

Transcrição referente à figura 39:

Narrador: certa veiz uma crianca avistou um curupira e dizer a criaca

Personagem criança

Oi quem e você

Personagem Curupira:

eu sou o curupira o defensor da floresta

Figura 40: GRUPO B; quadrinho 8; produção impressa (papel A4).



Fonte: Elaborada pela autora

Percebemos neste quadrinho a necessidade de se trabalhar melhor o estilo do gênero devido a alguns desvios ortográficos, bem como a necessidade de uma adequação melhor do discurso. Essa, portanto, não pode ainda ser considerada como produção final, uma vez que é o primeiro momento do aluno com seu texto no ambiente digital, portanto, cabe neste momento uma correção e reescrita do gênero para que depois possa circular. Percebemos que o ambiente digital motiva os grupos a concluírem suas histórias e o fato de estarem escrevendo com o propósito de que seus textos irão circular de fato (LOPES-ROSSI, 2008) e por os virem se efetivando

enquanto gênero (História em Quadrinhos) com toda a sofisticação que o programa oferece, os grupos manifestaram mais envolvimento e dedicação aos textos.

Vale retomar o projeto e desenvolver essa etapa de reescrita a qual não foi realizada anteriormente em relação à primeira produção, devido ao tempo. Os ambientes para produção sem o uso da tecnologia digital e com o uso dele requer habilidades diferentes que podem ser mediada pelo professor em cada contexto específico. Outras atividades de cunho gramatical também podem ser realizadas paralelamente ao projeto para favorecer o trabalho com o estilo, conforme defendido por Lopes-Rossi (2008), segundo a autora, essa etapa de correção permite que o professor identifique as dificuldades dos alunos quanto aos aspectos gramaticais e elaborar exercícios de análise linguística em outros momentos, paralelamente às atividades de produção escrita.

Quando ambos os grupos fizeram a transposição de seus textos impressos para o ambiente digital, munidos dos recursos disponíveis pelo *software*, notamos que a simplicidade dos textos anteriormente produzidos fora do ambiente digital foi superada, as histórias ganharam mais personagens, as falas e suas narrativas expressaram-se por meio de uma sequência mais contínua. Percebemos que o ambiente digital motiva os grupos a concluírem suas histórias e o fato de estarem escrevendo com o propósito de que seus textos irão circular de fato (LOPES-ROSSI, 2008) e por os virem se efetivando enquanto gênero (História em Quadrinhos) com toda a sofisticação que o programa oferece, os grupos manifestaram mais envolvimento e dedicação aos textos.

No módulo de produção escrita, Lopes-Rossi (2008) considera importante que o aluno na condição de autor do texto a ser produzido, faça o planejamento de sua produção a partir de coleta de informações para a produção do gênero. Desse modo, para direcionar o aluno quanto a este percurso, criamos nove perguntas que contemplassem sutilmente os elementos constituintes do gênero (BAKHTIN, 2000), para que ao passo que o aluno respondesse as perguntas, já estivesse tomando nota das informações pertinentes à produção de seu texto.

Antes da produção acima analisada, os alunos realizaram a seguinte atividade como encaminhamento metodológico para coleta de dados para suas

histórias em quadrinhos (LOPES-ROSSI, 2008). Consolidando-se em nove perguntas:

1) Qual será o título de sua história? Mantenha coerência com o conteúdo do texto.

Essa pergunta instiga o aluno a pensar em um título para seu texto, elemento este que faz parte da estrutura composicional do gênero, bem como a fazer relação com o conteúdo temático abordado.

Os dois grupos (A e B) apresentaram título para suas Histórias em Quadrinhos, respectivamente “O Defensor da natureza” e “O defensor da Natureza”, porém esse último, ao intitular a história no suporte impresso, escreveu “O defensor da Floresta” e em sua produção digital também a intitulou de “O Defensor da Floresta”, sendo esse, portanto, o título definido de sua história. Ao perceberem que já havia um texto na sala com o título, a priori, pensado por eles, os alunos do GRUPO B resolveram reescrever o título da história.

Ao realizar a produção com base no texto lido em sala de Maurício de Souza “O Curupira”, tanto em ambiente impresso quanto em ambiente digital – o que se consolidaram nas produções propostas no módulo didático de escrita do gênero HQ – ambos os grupos mantiveram coerência com o conteúdo temático abordado no texto base, demonstrando, desse modo, compreensão a partir da leitura do texto em relação ao conteúdo temático abordado e estudado em sala.

2) Para quem se destina a sua versão da história?

Essa pergunta proporciona ao aluno condições para pensar no contexto de produção do gênero no que se refere ao público leitor.

O GRUPO A demonstrou em sua resposta, não compreender o contexto de produção com vistas ao público leitor das HQs, como podemos observar em sua resposta, conforme expressa no trecho “Para o defensor da natureza o ‘Curupira’”. Não alcançando, portanto, tal habilidade para depreender acerca deste contexto de produção do gênero estudado e revelar quem é o público a quem as Histórias em Quadrinhos, geralmente, se destinam, embora tenhamos discutido em sala sobre o público alvo a quem geralmente as HQs se destinam.

O GRUPO B optou por não responder a essa pergunta, assumindo a postura de ir direto para a produção do gênero sem fazer tais reflexões prévias, conforme proposto na metodologia. Isso indicia que eles já tinham a percepção do que fariam, optaram por seguir com os detalhes necessários à narrativa durante a construção do texto. Os alunos nos mostraram que o fato de não responder não significa que não saberiam desenvolver o texto, permitindo, portanto pular as etapas previstas, as quais tinham o objetivo apenas de direcionar o aluno quanto a sua produção, conforme os estudos de Lopes-Rossi (2008).

3) Quantos quadrinhos em média terá sua história?

Essa pergunta direciona o aluno a pensar sobre a estrutura composicional do gênero, e delimitar em média a extensão de sua narrativa por meio da quantidade de quadrinhos que supostamente teria a história.



O GRUPO A não respondeu a essa pergunta, nos revelando pouca compreensão acerca da estrutura do gênero. Nesse momento percebemos que o grupo ainda não entrou em um consenso quanto à extensão de sua história, demonstrando insegurança quanto à resposta, deixando, portanto, em branco e deixando claro que sua história não foi previamente elaborada.

Devido o grupo, possivelmente, não ter entrado em um consenso a respeito de sua narrativa, não poderia precisar a quantidade de quadrinhos que sua história teria, mostrando-nos, portanto, que uma atividade colaborativa sujeita os alunos à situações de acordos e desacordos, o que requer tempo para discussões. Tempo este que não está previsto na dinâmica corrida da escola com a rotatividade de disciplinas em um turno, por isso são necessárias atividades que proporcionem aos alunos desenvolver a administração de seu tempo em uma produção, pois o tempo é construção social e precisa ser levado em conta também pelos alunos, desde cedo.

Demonstrou pouca motivação para a produção do gênero, conforme se pode observar na primeira produção do grupo (anexo IV) a qual ocorre de forma inacabada no suporte impresso. Já na segunda produção (anexo VI) é possível notar motivação maior, de modo que o grupo desenvolve o texto e o conclui no suporte digital, uma vez que se vê diante dos recursos tecnológicos o que amplia sua criatividade.

O grupo B respondeu a essa pergunta dizendo que sua história teria supostamente 19 quadrinhos, porém seu texto no ambiente impresso conteve 12 quadrinhos e no ambiente digital 9. É possível notar que há uma síntese gradativa ao compararmos as quantidades de quadrinhos, o que nos revela o desenvolvimento do grupo quanto à sua habilidade em relacionar os textos verbais e não verbais, de modo a sintetizar a quantidade de quadrinhos, produzindo o discurso presente no texto a partir das múltiplas modalidades de linguagens as quais o software dispõe. Segue amostra da extensão das narrativas no quadro seguinte:

Quadro 1: Produções do GRUPO A

Narrativa impressa (papel A4)	Narrativa digital
<p>Primeira Produção</p> <p>Título: <u>a delimitação do território</u></p> 	

Fonte: Elaborada pela autora

Quadro 2: Produções do GRUPO B

<p>Narrativa impressa (papel A4) parte 1</p>	<p>Narrativa impressa (papel A4) parte 2</p>
<p>Narrativa impressa (papel A4) parte 3</p>	<p>Narrativa digital parte 1</p>
<p>Narrativa digital parte 2</p>	



Fonte: Elaborada pela autora

4) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

Essa pergunta instiga o aluno a pensar no conteúdo temático a que irá tratar o texto, nesse caso, o conteúdo temático já havia sido discutido em sala a partir de atividades com HQs do Maurício de Sousa e com a adaptação feita por esse autor sobre a lenda do “Curupira”, o que ofereceu ao aluno condições para trabalhar a mesma temática em sua produção, a qual se trata da preservação da fauna e da flora brasileira, a partir dos ensinamentos que o texto base oferece, conforme exigido nos encaminhamentos metodológicos da atividade de produção escrita do gênero.

Ambos os grupos compreenderam a esta questão, conforme podemos observar em suas respostas: GRUPO A, “Sim que as pessoas não pensam na natureza, só pensam em si mesmas a natureza não precisa se manifestar para cuidar de si própria, os homens tem que tomar iniciativa”. GRUPO B, “não para não desmata a floresta”. Demonstrando dialogar com o texto e com a sociedade.

5) Quais recursos da língua você usará para construir sua versão da história?

Essa pergunta foi formulada para proporcionar aos alunos condições de refletirem acerca do estilo do gênero.

Ao analisarmos as respostas referentes a essa pergunta, notamos que o GRUPO A não a respondeu, talvez por não compreender ou lembrar o significado do termo *recursos da língua*¹⁵.

O GRUPO B respondeu com o seguinte trecho, “em desenho animado”, de modo que foi possível notarmos a tentativa do grupo de expressar os recursos da língua próprios de desenho animado, confundindo o gênero, uma vez que há nas mídias, HQs em formato de desenho animado. Sendo assim, percebemos a necessidade de se trabalhar posteriormente com o gênero desenho animado para que os alunos possam definir as características próprias de cada gênero para não confundi-los mais. Nesse sentido será necessário um novo projeto pedagógico com gêneros discursivos, conforme proposto por Lopes-Rossi (2008).

6) Quais são as personagens que estarão em sua história?

Essa pergunta instiga o aluno a pensar em um dos elementos importantes da narrativa, constituindo assim, parte da estrutura composicional do gênero, e a forma como essas personagens aparecem no texto, utilizando-se da linguagem não verbal. Associa-se ao estilo do gênero, levando o aluno a uma produção que reflète suas competências e habilidades de leitura e escrita envolvendo os multiletramentos (ROXO, 2012) os quais envolvem a coexistência de múltiplas linguagens no que tange ao caráter das personagens, por exemplo.

Analisando as respostas dos grupos, observamos que, o GRUPO A novamente apresenta a postura de não responder à pergunta, uma vez que, já demonstrou não ter uma narrativa pré-definida, logo, ainda não há personagens também pré-estabelecidos.

O GRUPO B se expressa a partir da seguinte resposta, como podemos notar no trecho, “O Curupira o cacado e a criança”. Notamos que, desde a interpretação do texto base, o grupo compreendeu que o Curupira tratava-se de uma criança, devido ao autor Maurício de Sousa dizer no texto base que o Curupira tinha a altura de uma criança de sete anos (SOUSA, 2009, p. 42), nesse caso, o grupo considerou

¹⁵ Importante ressaltar que o termo *recursos da língua*, foi utilizado várias vezes em sala para que o aluno se apropriasse do termo e de seu significado no contexto da aula expositiva e das atividades.

pertinente acrescentar à narrativa uma personagem de mesma faixa etária para interagir com o Curupira, mantendo a figura do caçador, personagem em destaque no texto base.

7) Haverá algum conflito entre as personagens? Qual?

Esta pergunta se refere ao estilo, instiga o aluno a pensar em como irá desencadear o conflito da narrativa, presente em sua História em Quadrinhos de modo a prender a atenção do leitor.

O GRUPO A responde com o seguinte trecho, “sim, o curupira e os caçadores”, interpretando, portanto, que haverá um desentendimento entre as personagens, o que dará ênfase ao problema da narrativa que gera em torno da preservação da fauna e da flora instigando o leitor.

O GRUPO B não respondeu a esta pergunta, mais uma vez demonstrando ansiedade em pensar o texto no decorrer de sua produção. Consideramos que tal postura não interferiu na qualidade do texto em relação a esse quesito, pois o seu texto reflete o conflito da narrativa revelando que o grupo compreendeu esse momento da narrativa. Esse grupo não atende de forma precisa ao encaminhamento metodológico, porém corresponde aos objetivos da questão.

8) Qual será o desfecho de sua história, ou seja, como será o final de sua história em quadrinhos?

Essa pergunta se relaciona ao estilo do texto, fazendo com que o aluno pense nos recursos linguísticos que usará para concluir o texto de forma coerente ao seu conteúdo temático desenvolvido. Usamos o termo “desfecho” para que o aluno se aproprie do léxico técnico próprio da narrativa, porém, em seguida usamos um sinônimo um tanto coloquial, “final” para contribuir com a compreensão do aluno de forma autônoma e não para tornar a questão redundante.

O GRUPO A não respondeu a esta pergunta, novamente demonstrando que os membros ainda não haviam discutido entre si o enredo da narrativa, atitude revelada no texto impresso, porém no texto digital o desfecho da narrativa é produzido, o que nos faz acreditar que software ampliou a criatividade dos sujeitos no ato de escrever utilizando a ferramenta digital.

O GRUPO B respondeu a essa pergunta, porém de forma bem objetiva, revelando apenas as personagens que estariam no desfecho, como se pode observar em sua resposta a partir do trecho, “entre o curupira e o cacado”. Consideramos, portanto, esta resposta incompleta, pois o grupo não revela o desfecho de sua história nessa pergunta, mas em sua produção textual, o grupo conclui a narrativa com desfecho coerente.

9) Sua história passará algum ensinamento para o leitor? Qual?

Essa pergunta está voltada para o contexto de produção da obra, instiga o aluno a expressar em seu texto uma crítica social em relação aos valores da sociedade, conforme a temática do texto.

O GRUPO A respondeu apenas que sim, porém não desenvolveu sua resposta, desse modo, consideramos incompleta a resposta desse grupo. Já na produção em HQ no software o grupo faz um discurso de modo que reflete o cuidado do Curupira com a floresta, nos fazendo compreender que é necessário manter a preservação da natureza.

O GRUPO B respondeu de forma completa e coerente, como se pode observar no seguinte trecho, “não desmata a floresta não mata os bicho da floresta”. Percebemos, portanto, um ensinamento quanto à preservação da fauna e da flora.

Vale ressaltar que tais perguntas elaboradas para a coleta de informações, conforme proposto por Lopes-Rossi (2008) não contemplam todas as informações necessárias para a produção do gênero em relação aos elementos constituintes como: estilo, conteúdo temático e estrutura composicional (BAKHTIN, 2000). Elencamos apenas algumas questões para não se tornar cansativo e desmotivador esse processo aos alunos, portanto, essas perguntas serviram como estímulo para que iniciassem suas produções escritas do gênero estudado, de modo que não se tornasse algo enfadonho com inúmeras perguntas a serem respondidas para a construção do texto.

As perguntas relacionaram-se às características discursivas do gênero, conforme proposto por Lopes – Rossi (2008) em seu projeto pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos para a coleta de dados que antecedem a produção do gênero. Preocupamo-nos em disponibilizar aos alunos perguntas claras que não dificultassem sua compreensão, por isso que algumas ficaram com teor de

redundância, mas a intenção foi oferecer o termo técnico da língua e em seguida, um termo mais próximo do léxico do aluno, como por exemplo, na questão 8), que diz “Qual será o desfecho de sua história, ou seja, como será o final de sua história em quadrinhos?”. Desse modo, oferecemos o termo técnico “desfecho” e em seguida o mais coloquial “final” para oferecer autonomia ao aluno e de fato os jovens se envolveram nas atividades e demonstraram interesse e autonomia diante das propostas realizadas em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada se desenvolveu com foco para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula de língua portuguesa em favor do processo de ensino-aprendizagem, no que tange à competência textual em língua materna por alunos do 6º ano do ensino fundamental/9, a partir do estudo da língua por meio do gênero discursivo Histórias em Quadrinhos (HQs). Nosso objetivo foi verificar se o software HagáQuê – editor de HQs – possibilita melhores condições de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, de modo a estimular o aluno nas atividades de leitura e escrita por meio de projeto pedagógico sobre o gênero discursivo, tendo associado a este conjunto de atividades o suporte pedagógico oferecido pelo software HagáQuê no estudo das HQs.

No decorrer da pesquisa, notamos que trabalhar com as TICs em sala de aula é um desafio que envolve toda a escola, uma vez que depende de estrutura técnica adequada, como computadores em bom estado de uso e acesso à internet para pesquisa e elaboração dos textos por parte dos estudantes. Entretanto, a realidade da escola selecionada para o nosso trabalho não nos ofereceu de forma satisfatória os recursos necessários durante o período da pesquisa. Isso nos exigiu lançar mão de estratégias que ultrapassassem os muros da escola, como por exemplo, usar equipamentos particulares para promover a conclusão das atividades em sala, mesmo que por apenas uma parte da turma, como foi o nosso caso.

Desenvolver pesquisas na Amazônia paraense, em especial, as que necessitam de ferramentas tecnológicas é uma tarefa árdua, posto que, as adversidades no cotidiano escolar são recorrentes e forçam ajustes que podem até colocar em risco os encaminhamentos teórico-metodológicos planejados. Assim, lançar-se a pesquisas com esse caráter tecnológico requer trabalhos em constantes adaptações, uma vez que, nosso papel enquanto profissional da área é criar e recriar novas práticas de ensino acerca da linguagem e adequá-las ao contexto real ao qual estamos inseridos sem deixar a desejar quanto às condições de ensino-aprendizagem de língua materna para nossos educandos, de forma que saibamos valorizar o que temos de recursos na escola e ressignificar suas utilidades diante das necessidades geradas.

Tal empenho no desenvolvimento dessa pesquisa foi válido, pois percebemos a mudança de postura dos alunos que antes não estavam envolvidos no processo, mas que depois já demonstravam disposição em concluir suas atividades. No início, havia pouco interesse, por ser algo novo em seu cotidiano, mas que ao passo que foram se reconhecendo enquanto parte integrante do processo desenvolvimento das atividades de intervenção, paulatinamente, engajaram-se a ponto de quererem ver seus textos prontos e divulgados.

Dar condições de divulgação aos textos dos alunos é algo que os motivou a produzir, pois conforme Lopes-Rossi (2008) ter os textos divulgados e possivelmente lidos é um grande incentivo para a produção textual e, por isso, a importância de se trabalhar com projetos pedagógicos de leitura e escrita de gêneros discursivos.

O software HagáQue foi um dos objetos de motivação para os alunos que diante das ferramentas se viram em condições de produzir um texto bem elaborado a partir dos recursos que possuíam, os quais possibilitaram condições de produção e características discursivas que aproximaram o texto dos alunos aos textos que circulam na sociedade o que foi um estímulo a se esforçarem para uma boa produção conforme o fizeram, de modo a se preocuparem quanto à grafia, as escolhas linguísticas, as cores e a própria sequência narrativa de forma coerente.

Ao se estudar o gênero Histórias em Quadrinhos, foco em nossa pesquisa, percebemos que o aluno teve a oportunidade de ampliar e refinar seu repertório linguístico de acordo com suas intenções comunicativas no uso dos gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 2000), uma vez que, para se falar de HQs, precisamos discutir sobre as práticas de linguagem a partir de enunciados concretos (BAKHTIN, 2000) e discutir alguns gêneros para que os alunos tivessem condições de reconhecer as HQs em meio aos outros gêneros. Os alunos tiveram a oportunidade de expressar um diálogo do cotidiano entre as personagens com escolhas lexicais próprias do gênero.

No processo de produção do gênero discursivo estudado em sala, os alunos construíram discurso fazendo uso de gêneros primários contidos nas suas HQs, as quais se classificam enquanto gênero secundário pela necessidade de serem mais elaboradas do que os gêneros primários como, por exemplo, uma conversa informal

entre as personagens de suas histórias – demonstrando, portanto, competência quanto ao uso adequado dos gêneros em contexto imediato.

Ao se estudar o estilo do gênero HQ foi possível desenvolver várias formas de linguagem e os alunos conseguiram fazer uso da linguagem verbal, não verbal e visual, além de ampliar as possibilidades para se estudar aspectos gramaticais da língua em um momento posterior, pois os textos ainda não estão em condições de divulgação. Dessa forma é possível se trabalhar o refinamento dos textos dos alunos na atividade de reescrita (LOPES-ROSSI, 2008). É muito importante o engajamento de toda a comunidade escolar para que o texto assuma sua função social de entreter e de gerar um senso crítico no leitor para além da sala de aula.

Desse modo, é válido que nós professores, busquemos cada vez mais conhecimento acerca das novas tecnologias para proporcionarmos aos alunos um contexto de sala de aula que ultrapasse aos métodos tradicionais e que o aluno possa ter experiências mais estimulantes para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Essa pesquisa pode ser considerada não como um modelo de ensino de língua, ou uma fórmula pronta e acabada, mas como uma espécie de protótipo a ser tomado por base, de modo a ser usado e adaptado pelos professores de língua que buscam novas práticas e que não tiveram ainda a oportunidade de retornar ao seu vínculo com a universidade, pois, esse elo entre a teoria oferecida pela academia e a prática oferecida pelo profissional que atua na educação básica precisa se manter interligada e firme. Dessa forma, cabe a nós assumirmos a postura de multiplicadores em favor da qualidade da educação, em particular, na área de língua portuguesa promovida pelo Profletras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Aldean. **HQ: histórias em quadrinhos**. Curso de formação continuada. Tocantins, 2014. <<http://pt.slideshare.net/aldeanams/oficina-de-histrias-em-quadrinhos>> Acesso em: 20 ago. 2015
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- SOUSA, Maurício. **Magali e Cascão: Um bom conselho**. *Magali*, n. 289. São Paulo: Globo, 2000. P. 17-9. (Turma da Mônica). In: ALVES; Rosimeire; Brugnerotto, Tatiane. *Vontade de saber Português, 6º ano. Conselvan*. 1ª ed. São Pulo: FTD, p. 156-158, 2012.
- BAKHTIN, M/ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo. 3ª ed.: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Jaqueline P; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros Discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BASTOS, Cleverson Leite; Kleber B. B. **Filosofia da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BIM, Sílvia Amélia. **HagáQuê – editor de histórias em quadrinhos**. Campinas, fS.P.: sn.J, 2001. Dissertação (Instituto de computação, Universidade Estadual de Campinas), Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000227257>> acesso em: 09 jul. 2015.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108p.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: edusp, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed.:São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES-ROSSI, M.A.G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira.

LOVETRO, José Alberto. **Quadrinhos além dos gibis**. In: um recurso de aprendizagem. Ano XXI Boletim 01 – Abril 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português: linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa nacional do livro Ltda. 2009.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (org) **Leitura e Ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A.R.dos; GRECO, E.A .; GUIMARÃES, T. B. (orgs). **A produção Textual e o Ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

Rojo, Roxane (orgs). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

Rojo, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009).

PATO, Paulo Roberto G. **Histórias em quadrinhos: uma abordagem bakhtiniana**. Dissertação Universidade de Brasília. Brasília, 2007. <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000227859>> acesso em: 15 ago. 2016.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane (orgs). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUSA, Inglês de. **O baile do judeu**. In: Contos Amazônicos. 3. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SOUSA, Maurício de. **Lendas brasileiras**. São Paulo: Girassol, 2009.

ZENI, Lielson. **Literatura em quadrinhos**. In: Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICES

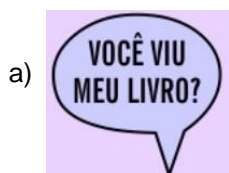
Apêndice A: Atividade prévia acerca do gênero história em quadrinhos

- 1) Quais os tipos de linguagens que você encontrou nas Histórias que você já leu?

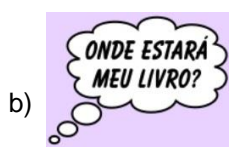
- 2) Para que servem os “riscos” próximos às personagens? Observe o exemplo:



- 3) Relacione as colunas:



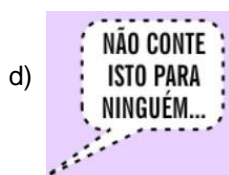
() COCHICHO



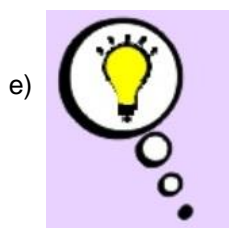
() IDEIA



() FALA



() PENSAMENTO



() GRITO

4) Relacione as onomatopeias:

- a)  () Bater em madeira ou porta
- b)  () Frio
- c)  () Soco
- d)  () Pingo d'água
- e)  () Campainha
- f)  () Choro
- g)  () Chuva ou Trovões

5) Crie uma cena utilizando os recursos que conhece das histórias em quadrinhos.

Apêndice B: Perguntas para planejamento da produção escrita da HQ (Primeira produção)

- 1) Qual será o título da sua história? Mantenha coerência com o conteúdo do texto.

- 2) Para quem se destina a sua versão da história?

- 3) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

- 4) Quantos quadrinhos, em média, terá sua história?

- 5) Quais recursos da língua você usará para construir sua versão da história?

- 6) Quais são as personagens que estarão em sua história?

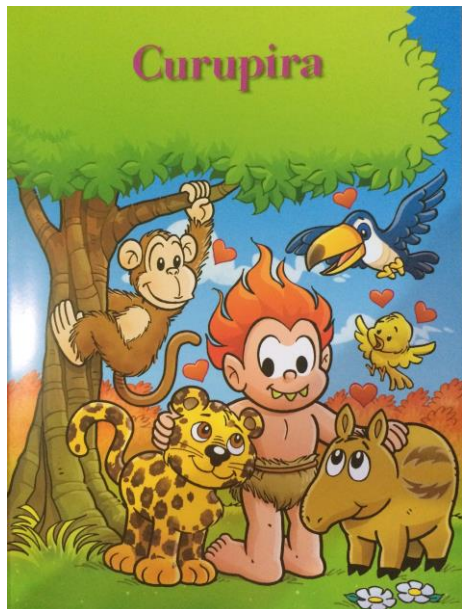
- 7) Haverá algum conflito entre as personagens? Qual?

- 8) Qual será o desfecho de sua história, ou seja, como será o final da sua história em quadrinhos?

- 9) Sua história passará algum ensinamento para o leitor? Qual?

ANEXOS

Anexo I: Texto base 2 – versão adaptada por Maurício de Sousa da lenda do Curupira



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

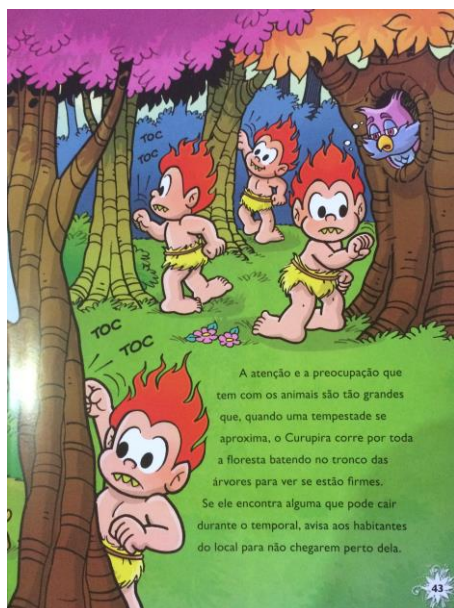
Curupira



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

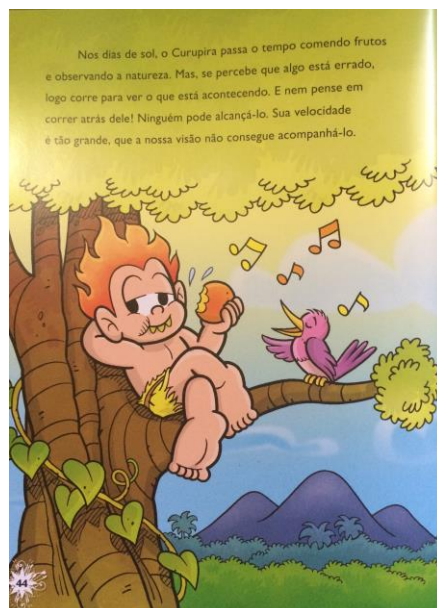
Muito forte e engraçado, o Curupira tem a altura de um menino de 7 anos e os cabelos bem vermelhos. Seus dentes são verdes e seus pés são virados para trás.

Ele é considerado um dos maiores defensores da natureza e é muito amigo dos animais.



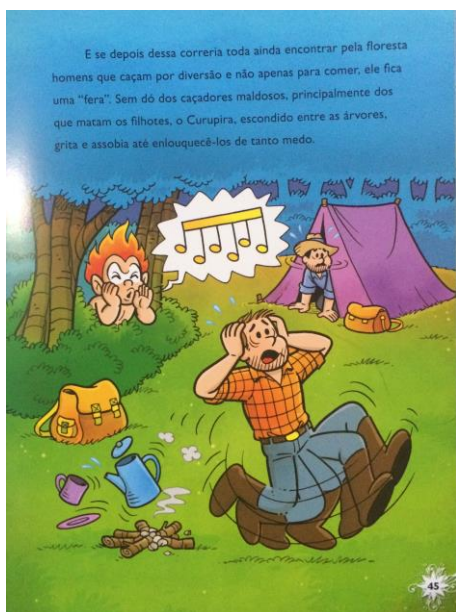
TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

A atenção e a preocupação que tem com os animais são tão grandes que, quando uma tempestade se aproxima, o Curupira corre por toda a floresta batendo no tronco das árvores para ver se são firmes. Se ele encontra alguma que pode cair durante o temporal, avisa aos habitantes do local para não chegarem perto dela.



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

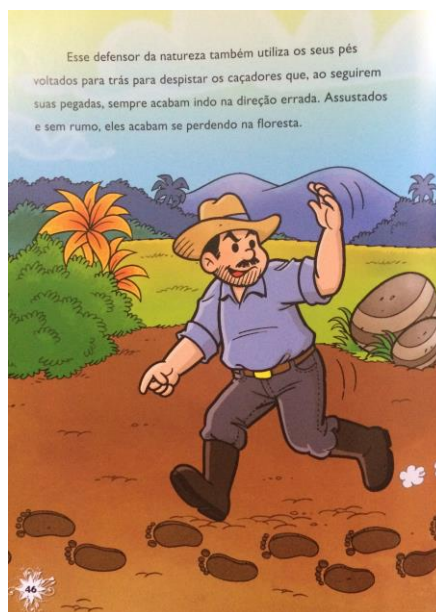
Nos dias de sol, o Curupira passa o tempo comendo frutos e observando a natureza. Mas, se percebe que algo está errado, logo corre para ver o que está acontecendo. E nem pense em correr atrás dele! Ninguém pode alcançá-lo. Sua velocidade é tão grande, que a nossa visão não consegue acompanhá-lo.



Fonte:

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

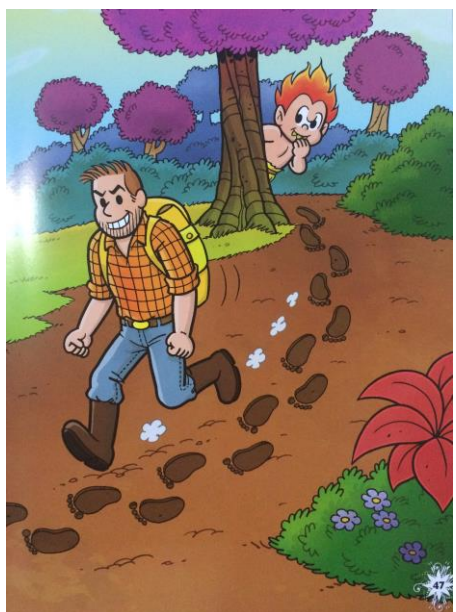
E se depois dessa correria toda ainda encontrar pela floresta homens que caçam por diversão e não apenas para comer, ele fica uma "fera". Sem dó dos caçadores maldosos, escondido entre as árvores, grita e assobia até enlouquecê-los de tanto medo.



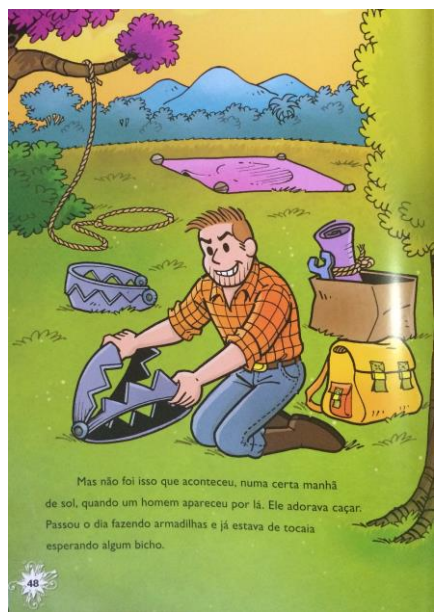
Fonte:

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL

Esse defensor da natureza também utiliza os pés voltados para trás para despistar os caçadores que, ao seguirem suas pegadas, sempre acabam indo na direção errada. Assustados e sem rumo, eles acabam se perdendo na floresta.



NÃO HÁ TEXTO VERBAL PARA TRANSCRIÇÃO



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

Mas não foi isso que aconteceu, numa certa

manhã de sol, quando um homem apareceu por lá. Ele adorava caçar. Passou o dia fazendo armadilhas e já estava de tocaia esperando algum bicho.



Fonte:

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

Então o Curupira aproximou-se furioso e disse:

– Quero uma explicação sobre as arapucas que encontrei no caminho. O que você está fazendo?

O caçador, tentando enganar o Curupira, foi logo mudando de assunto:

– Olá, amigo! Eu sabia que podia te encontrar. Por isso, olha só o que eu trouxe: é fumo de corda.



Fonte:

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

O Curupira não gostou da mentira que aquele homem contou e foi logo questionando:

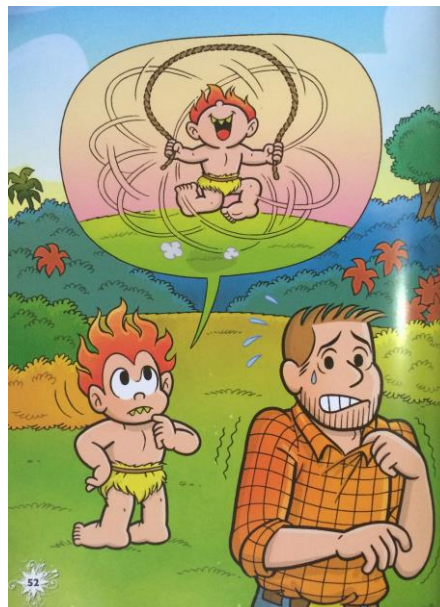
– E para que eu quero fumo de corda?

O outro, já tremendo de medo e percebendo que o Curupira estava ficando ainda mais nervoso, respondeu:

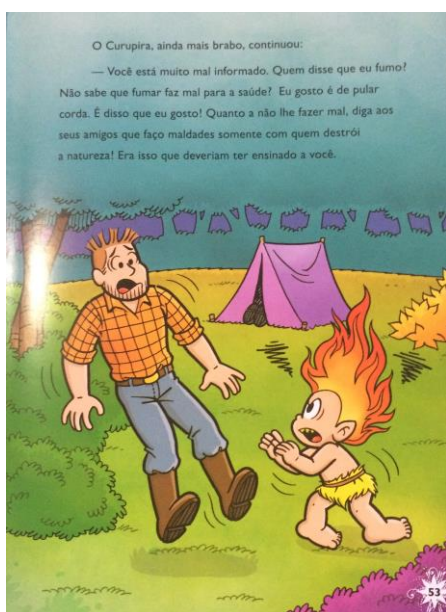
– Sa-sa-sa-sabe o que é, senhor Curupira? Lá onde moro disseram que, se eu encontrasse com o senhor, deveria presentear-lo com fumo de corda. Assim, o se-se-senhor ficaria bem feliz e não me faria nenhum mal.



NÃO HÁ TEXTO VERBAL PARA
TRANSCRIÇÃO



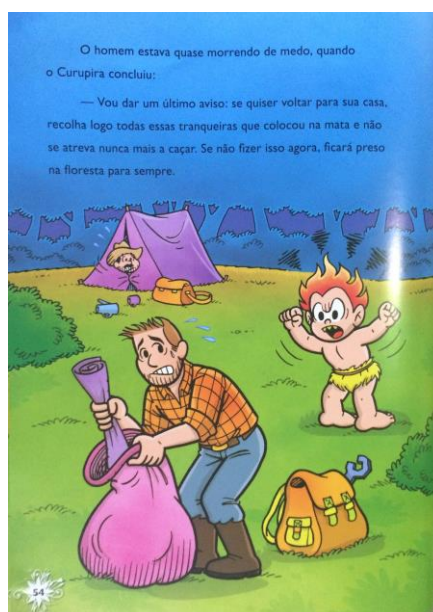
NÃO HÁ TEXTO VERBAL PARA
TRANSCRIÇÃO



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO
VERBAL:

O Curupira ainda mais brabo, continuou:

— Você está muito mal informado. Quem disse que eu fumo? Não sabe que fumar faz mal para a saúde? Eu gosto de pular corda. É disso que eu gosto! Quanto a não lhe fazer mal, diga aos seus amigos que faço maldades somente com quem destrói a natureza! Era isso que deveriam ter ensinado a você.



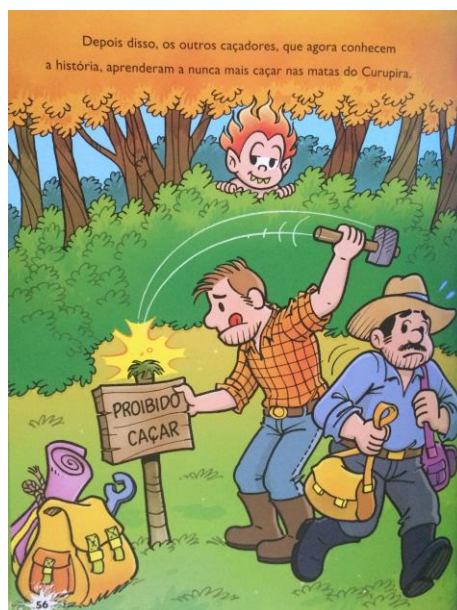
O homem estava quase morrendo de medo, quando o Curupira concluiu:

— Vou dar um último aviso: se quiser voltar para a sua casa, recolha logo todas essas tranqueiras que colocou na mata e não se atreva a voltar nunca a caçar. Se não fizer isso agora, ficará preso na floresta para sempre.



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

O homem saiu guardando tudo rapidamente todo o material de caça que encontrava pelo caminho, e nunca mais foi visto por aquelas bandas.



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO VERBAL:

Depois disso, os outros caçadores, que agora conhecem a história, aprenderam a nunca mais caçar nas matas do Curupira.

Anexo II: Atividade de perguntas e respostas para coleta de informações para o texto – GRUPO A

Perguntas para planejamento da produção escrita da HQ (primeira produção)

- 1) Qual será o título da sua história? Mantenha coerência com o conteúdo do texto.

O Defensor da natureza

- 2) Para quem se destina a sua versão da história?

Para o defensor da natureza e "Curupira"

- 3) Quantos quadrinhos, em média terá sua história?

- 4) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

Sim, que as pessoas não devem matar a natureza, há quem não mata a natureza não precisa se manifestar para mudar a vida de quem, os humanos tem que tomar cuidado

- 5) Quais os recursos da língua você usará para construir sua versão da história?

- 6) Quais são as personagens que estarão em sua história?

- 7) Haverá algum conflito entre as personagens? Qual?

Sim, a natureza e os humanos

- 8) Qual será o desfecho de sua história, ou seja, como será o final da sua história em quadrinhos?

9) Sua história passará algum ensinamento para o leitor? Qual?

Sim

Anexo III: Atividade de perguntas e respostas para coleta de informações para o texto – Respostas do GRUPO B

Perguntas para planejamento da produção escrita da HQ (primeira produção)

- 1) Qual será o título da sua história? Mantenha coerência com o conteúdo do texto.

O despertar da natureza

- 2) Para quem se destina a sua versão da história?

- 3) Quantos quadrinhos, em média terá sua história?

13 quadradinhos

- 4) A sua história fará alguma crítica ao comportamento humano? Qual?

Não vou não discutir o assunto

- 5) Quais os recursos da língua você usará para construir sua versão da história?

Em frases curtas

- 6) Quais são as personagens que estarão em sua história?

O serapiao e o saurde o mundo

- 7) Haverá algum conflito entre as personagens? Qual?

- 8) Qual será o desfecho de sua história, ou seja, como será o final da sua história em quadrinhos?

entre o serapiao e o saurde

9) Sua história passará algum ensinamento para o leitor? Qual?

Na história de Simão e Jureno vai mostrar
se beibe da fazenda

Anexo IV: Produção escrita em ambiente impresso (A4) – GRUPO A

Título: a delimitar da natureza

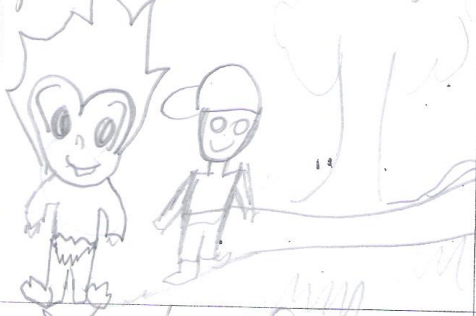
<p>era uma vez um menino que se chamava curupira</p> 	<p>ele tinha a altura de um menino de 7 anos. ele gostava muito dos animais</p> 
<p>quando ele viu alguns homens pela floresta, assustava ali eles saíram</p> 	
<p>Ele sempre</p>	

Anexo V: Produção escrita em ambiente impresso (A4) – GRUPO B

Título: O defensor dos fracoitos



~~É me meu do futuro
que eu quero o job~~

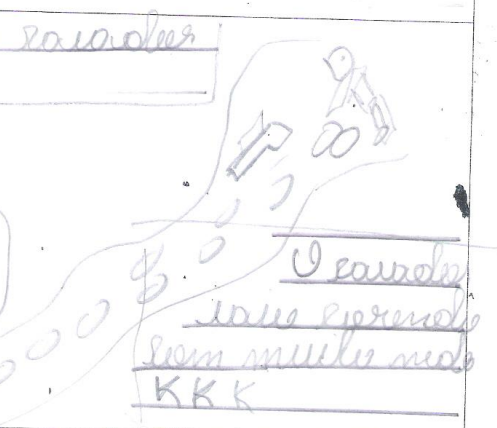


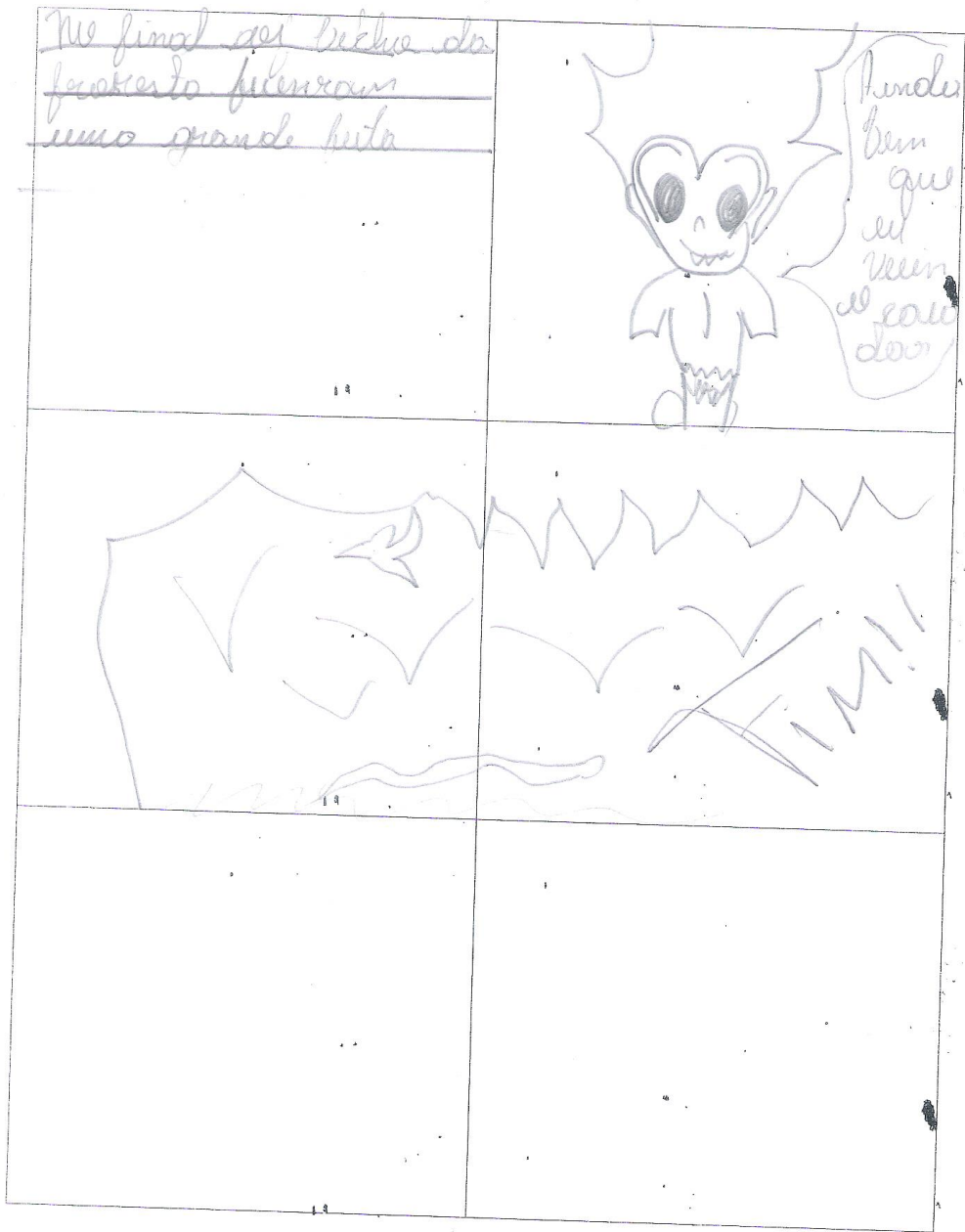
Um caracol nem se mexe



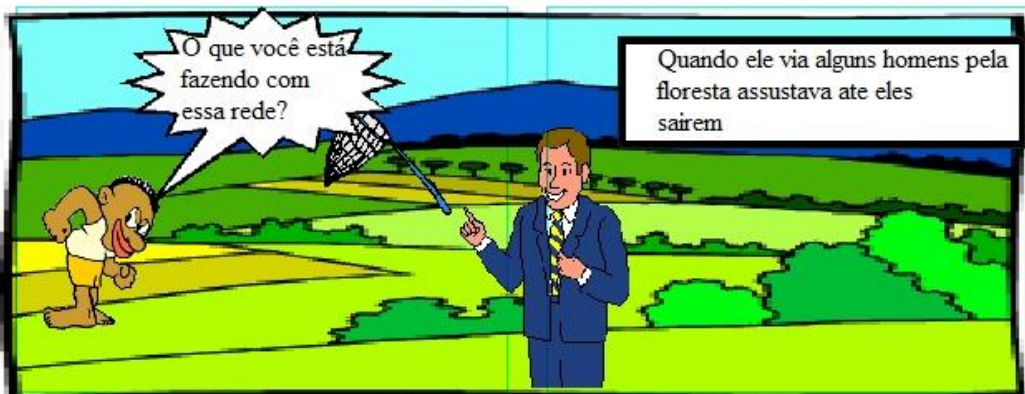
~~O surupira não para com o surupira~~

Eu não dar dois minutos para você sair do mundo. uns mês amigão não bala vai sair andando



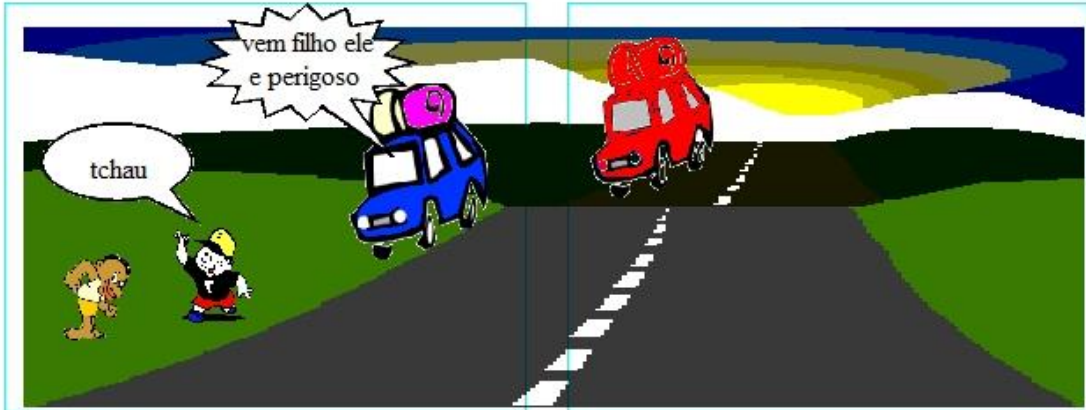


Anexo VI: Produção escrita em ambiente digital (HagáQuê) – GRUPO A



Anexo VII: Produção escrita em ambiente digital (HagáQuê) – GRUPO B





FIM



Anexo VIII: Suporte para produção escrita em ambiente impresso (A4)

Autor(a): _____

Anexo IX: Tipos de balões

