



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V**  
Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005  
Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



**NATANAEL FONSECA DE JESUS**

**LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS**

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA**

**2021**

NATANAEL FONSECA DE JESUS

LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2021

NATANAEL FONSECA DE JESUS

LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE TEXTOS MULTIMODAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Santo Antônio de Jesus, 28 de junho de 2021

**BANCA EXAMINADORA**



---

Orientador: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos (UNEB)



---

Prof.ª Dr.ª Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFBA)



---

Prof. Dr. Gredson dos Santos (UFBA)

Aos meus queridos pais, Raimundo Adorno de Jesus (*in memoriam*) e Maria Tomé da Fonseca de Jesus, pelas primeiras aulas de linguagem.

À minha amorável esposa Leidenéa Souza de Jesus Fonseca, pela dádiva do meu aluno mais aplicado em línguas.

Ao meu filho Nathaniel Adorno Souza de Jesus Fonseca, um aluno realmente integral.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tudo, por todos e por cada um.

À família, pelo apoio.

Aos colegas e amigos, pela vontade de sempre dizer “vá adiante...”

Aos professores, por ensinar a ir...

Ao orientador, Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos, por ensinar como seguir...

À banca, por dizer por onde prosseguir – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fernanda Maria Almeida dos Santos e ao Prof. Dr Gredson dos Santos – membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo do seu tempo, conhecimento e talento para analisar, questionar e sugerir.

Aos alunos, por sinalizar porque não regredir.

Os céus declaram a glória de Deus e o firmamento anuncia a obra das suas mãos. Um dia faz declaração a outro dia, e uma noite mostra sabedoria a outra noite. Não há linguagem nem fala onde não se ouça a sua voz. (Salmos 19:1-3).

Há, por exemplo, tanta espécie de vozes no mundo, e nenhuma delas é sem significação. Mas, se eu ignorar o sentido da voz, serei bárbaro para aquele a quem falo, e o que fala será bárbaro para mim. (1Coríntios 14:10,11).

## RESUMO

O texto sistematiza aspectos didáticos da leitura e da produção de textos multimodais e, a partir deles, em aulas de língua portuguesa, se objetiva: reconhecer textos multimodais como passíveis de serem articulados para o ensino de leitura e produção escrita no Ensino Fundamental; compreender o processo de retextualização como atividades adequadas para articular textos multimodais e para os multiletramentos; elaborar um caderno pedagógico que possa contribuir com a formação de alunos leitores e produtores de HQs, através de atividades de retextualização, de modos a propiciar uma intervenção na abordagem do Livro Didático, em consonância com os postulados da BNCC. Trabalho bibliográfico de cunho propositivo, o aparato teórico da pesquisa vem das concepções de Feba (2011), Rojo (2012), Busarello (2014), entre outros. A fim de fundamentar o trabalho sobre HQ, relacionando-a à sala de aula, Dikson, (2018) e Dionísio (2005), dentre tantos teóricos, ajudaram a construir uma discussão conceitual, tanto quanto pedagógica. Assim, uma ampliação do conceito, não só de leitura e escrita, bem como de suas habilidades, explorando o processo de retextualização, exigiu uma passagem pelas considerações básicas delineadas por Coutinho (2015), Marcuschi (2010), Dell' Isola (2006), entre outros, recorrendo, em determinados momentos, à Linguística Textual em Koch e Elias (2012), Antunes (2017, 2003, 2007). E, para considerar uma abordagem do texto multimodal na sala de aula, recorreu-se a Ribeiro (2016), Bunzen e Mendonça (2013). Na primeira parte do trabalho, se apresenta os principais teóricos norteadores da pesquisa, no que concerne à multimodalidade, às competências/habilidades de Língua Portuguesa e aos gêneros textuais enfatizados no trabalho: a HQ e o Conto, bem como expõe considerações acerca do processo de retextualização, trazendo inclusive – uma análise do livro didático utilizado no campo de trabalho do professor/pesquisador. Finalmente, na segunda parte do trabalho, se constrói um caderno pedagógico com atividades de retextualização a partir de textos multimodais. Então se apresenta uma discussão teórico-metodológica e um caderno pedagógico para estudantes do 7º ano do ensino fundamental, com ênfase na leitura e na escrita dos gêneros HQ e Conto, por meio do processo de retextualização.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Textos multimodais; HQ; Retextualização.

## ABSTRACT

The text systematizes didactic aspects of reading and the production of multimodal texts. It based on them, in Portuguese language classes, it aims to: recognize multimodal texts as capable of being articulated for the teaching of reading and written production in Elementary School; it understand the retextualization process as adequate activities to articulate multimodal texts and for multiliteracies; it prepares a pedagogical notebook that can contribute to the training of student readers and comic book producers, through retextualization activities, in order to provide an intervention in the Textbook approach, in line with the BNCC postulates. Bibliographic work of a propositional nature, the theoretical apparatus of the research comes from the conceptions of Feba (2011), Rojo (2012), Busarello (2014), among others. In order to support the work on HQ, relating it to the classroom, Dikson, (2018) and Dionísio (2005), among many theorists, helped to build a conceptual discussion, as well as a pedagogical one. Thus, an expansion of the concept, not only of reading and writing, as well as its abilities, exploring the retextualization process, required a passage through the basic considerations outlined by Coutinho (2015), Marcuschi (2010), Dell' Isola (2006) , among others, resorting, at certain times, to Textual Linguistics in Koch and Elias (2012), Antunes (2017, 2003, 2007). To consider a multimodal text approach in the classroom, Ribeiro (2016), Bunzen and Mendonça (2013) were used. In the first part of the work, the main guiding theorists of the research are presented, regarding multimodality, Portuguese language skills/skills and textual genres emphasized in the work: the comic book and the short story, as well as considerations about the process of retextualization, including – an analysis of the textbook used in the field of work of the teacher/researcher. Finally, in the second part of the work, a pedagogical notebook is built with retextualization activities based on multimodal texts. Then, a theoretical-methodological discussion and a pedagogical notebook for students in the 7th year of elementary school are presented, with an emphasis on reading and writing the genres HQ and Tale, through the process of retextualization.

**Keywords:** Reading; Writing; Multimodal texts; Comic; Retextualization.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 MULTIMODALIDADE TEXTUAL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.</b>	18
2.1 A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA SALA DE AULA .....	18
2.2 A MULTIMODALIDADE E A ESCRITA NA DIDÁTICA DO PROFESSOR .....	25
<b>3 A MULTIMODALIDADE TEXTUAL NOS POSTULADOS DA BNCC</b> .....	31
3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES .....	31
3.2 COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	32
3.3 OS EIXOS TEMÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA BNCC .....	34
3.3.1 Eixo de leitura/escuta de textos .....	34
3.3.2 Eixo da produção de textos .....	35
3.3.3 Eixo da oralidade .....	36
3.3.4 Eixo de análise linguística/semiose.....	36
<b>4 A HQ E O CONTO: CARACTERÍSTICAS E IMPACTOS NA SALA DE AULA</b> ..	40
4.1 UMA CARACTERIZAÇÃO DA HQ .....	43
4.2 UMA CARACTERIZAÇÃO DO CONTO .....	50
4.3 RELAÇÃO E IMBRICAMENTO ENTRE A HQ E O CONTO .....	52
4.4 VANTAGENS DE TRABALHAR HQ EM SALA DE AULA .....	55
<b>5 CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL</b> .....	61
5. 1 COMPREENDER PARA RETEXTUALIZAR .....	63
5. 2 RETEXTUALIZAÇÃO ALÉM DA DICOTOMIA: FALA/ESCRITA .....	65
5. 3 UMA OLHADA PANORÂMICA NO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA ..	65
5. 4 O GÊNERO TEXTUAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	71

5. 5 A RETEXTUALIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS QUE ESTARÃO NAS SALAS DE AULAS DO PROFESSOR/PESQUISADOR .....	75
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO/PEDAGÓGICAS SOBRE O LDP....</b>	<b>96</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>



## INTRODUÇÃO

O acesso à internet chegou ao lugar que muitos consideravam inimaginável. Lugar previsível para alguns e impossível para muitos, mas inevitável para todos os agentes da educação. O acesso à internet chegou à escola. Isso sem que substituísse um dos seus atores principais: o professor. Segundo a premissa da substituição<sup>1</sup>, qualquer coisa que mediasse o aluno ao conhecimento, poderia ficar no lugar do professor. Não foi, entretanto, o que aconteceu quando a internet foi instalada na escola. No entanto, o premente fato trouxe novos desafios para a educação, e, principalmente, para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Talvez, por isso, a internet na escola, conectando professores e alunos, chame tanto a atenção de estudiosos como linguistas (MARCUSCHI e XAVIER, 2004), pedagogos (PEREIRA, 2004), psicólogos (WALLACE, 2001), antropólogos e sociólogos (MAYANS, 2002) “preocupados em compreender o fenômeno da comunicação digital” no âmbito da educação (RODRIGUES, 2009, p. 15). Entender a educação humana ainda não é um problema que se diga resolvido, nem mesmo no espaço físico da escola, mas já se tem que enfrentá-lo como urgente desafio no campo virtual.

Falando especificamente do ensino de língua portuguesa, tal urgência se justifica porque as novas tecnologias possibilitam a geração de novas formas de usar a linguagem, suscitando novos gêneros, mesmo inimagináveis até sua criação. Veja, por exemplo, que em 1988, quando se criou o chat,<sup>2</sup> seria impossível se conceber um monte de crianças e adolescentes na escola usando a escrita, até multimodal, para conversar em tempo real, através de um aparelho celular. Segundo Araújo (2006), hoje essa prática, não só é muito comum, como também “tem crescido tanto que os seus usos engendram uma constelação de gêneros, já que existem vários tipos de bate-papos, cujas funções sociais variam muito.” (RODRIGUES, 2009, p. 15).

Assim, sem deixar de reafirmar o propósito de documentos anteriores, a própria BNCC declara assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica.” E, nessa perspectiva, exige sobretudo

---

<sup>1</sup> Os PCNs, mais de duas décadas antes da BNCC, já chamavam atenção para o fato de que a discussão sobre a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias (BRASIL, 1998, p. 155).

<sup>2</sup> Para ver mais sobre esse assunto seria salutar uma consulta no homepage <<http://damiel.haxx.se/irchistory.html>.

“um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.”<sup>3</sup>

Nos LDs em geral, os textos multimodais são abordados e aparecem amplamente. Talvez por isso se considere que a leitura de textos com a linguagem em suas diferentes modalidades seja uma habilidade já adquirida por alunos da escola no Ensino Fundamental. Entretanto, o suporte didático muitas vezes apresenta textos multimodais como um pacote de soluções, que não resolvem as demandas e falhas no processo de ensinar e aprender. Então, se realmente o aperfeiçoamento da escola e dos professores depende mais das questões que são formuladas do que das soluções oferecidas,<sup>4</sup> as problemáticas pertinentes, formuladas nesta pesquisa, para serem levantadas, serão: Como abordar a multimodalidade textual implicado para trabalhar com uma acepção de texto mais abrangente, que inclua o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito? No caso específico dos quadrinhos, como explorar a necessidade que o aluno tem de adquirir uma familiaridade com sua linguagem própria para uma leitura fluente e habilidade escritora? Ou como perseguiu a problemática específica desta pesquisa: Como ações pedagógicas de letramentos, com base em atividades de retextualização por meio de textos multimodais, podem melhorar a leitura e a escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?

A hipótese que previamente respondeu a esses questionamentos é como segue: O ensino da leitura e da escrita através de textos multimodais, pelo método da retextualização, pode proporcionar que o aluno, que em certo nível já aprendeu a ler, avance no ler para aprender, e aprender até mesmo a escrever.

Então se buscou confirmar a hipótese (ou descarta-la, se fosse o caso) delineando os seguintes objetivos específicos para uma proposta de intervenção:

- Reconhecer textos multimodais como passíveis de serem articulados para o ensino de leitura e produção escrita no Ensino Fundamental;
- Compreender o processo de retextualização como atividades adequadas para articular textos multimodais;
- Elaborar um caderno pedagógico que possa contribuir com a formação de alunos leitores e produtores de HQs, através de atividades de retextualização, de modos

---

<sup>3</sup> BRASIL, 1998, p. 20; 2017, p. 65.

<sup>4</sup> Há autores que tratam dessa questão quando reflete sobre “As perguntas que geram projetos.” (MENEZES, 2010, p. 90).

a propiciar uma intervenção na abordagem do Livro Didático, em consonância com os postulados da BNCC.

Do ponto de vista linguístico-pedagógico, o texto multimodal também apresenta características diferenciadas que precisam ser consideradas. Em muitos casos, parece claro que se tem que reconhecer que os aspectos formais do texto devem se conformar aos padrões da escrita (BRASIL, 1998). Ainda assim, conforme a sequência do postulado, a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos precisam obedecer à sensibilidade e a preocupações estéticas que a própria natureza textual desse gênero exige.<sup>5</sup>

A escolha do estudo da temática leitura e escrita a partir de textos multimodais com foco em HQs e narrativas curtas (conto) está baseada na ampliação das marcas sociais desses gêneros. Então se apresentará uma escolha metodológica adequada para o ensino, apreciação e transformação dos gêneros textuais envolvidos, e não apenas a um mero reconhecimento de suas características formais.

Sendo assim, a motriz que estimulou o desenvolvimento deste trabalho diz respeito à prática como professor da Escola Municipal Modelo de Mutá, na cidade de Jaguaripe-Ba, que tem como público alvo alunos que apresentam muitas dificuldades em produção escrita e leitura. Além disso, se considera que a tradição do ensino de língua materna muitas vezes proporcionaram que esses alunos fossem conduzidos por “Um estudo que se detenha apenas no linguístico, isto é, apenas nas categorias morfossintáticas da língua.” (ANTUNES, 2017, p. 32).

Se atentar-se para a observação de teóricos como Kress e Van Leeuwen (1998), a multimodalidade é um aspecto textual que pode se considerar presente em todos os textos. Se, conforme os autores, texto for uma composição multimodal e multissemiótica, isto é, palavra, imagem, som, movimento, formatação, tipos de letras (**negrito**, *italico* etc., por exemplo) o professor poderá fazer uma abordagem não só de escrita, mas também leitura multimodal, não apenas a partir de textos com imagens.

Vale informar que a coleção de LD de língua portuguesa *Se liga na língua*, (6º ao 9º ano – ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018), aprovado pelo PNLD 2020 a 2023 e escolhido para uso do Ensino Fundamental da Escola Modelo de Mutá, em Jaguaripe-Ba, na qual leciona o

---

<sup>5</sup> A estética textual está relacionada à forma como o aluno apresenta o seu texto para o leitor, levando em consideração questões como legibilidade da escrita, organização dos parágrafos, espaçamento entre palavras, respeito aos limites da linha, dentre outros. A informação pode ser encontrada <https://www.google.com.br/search?> Acesso em 26.03.2021.

professor/autor desta pesquisa, toca de perto nas questões da retextualização, dos gêneros textuais e da multimodalidade. É um material muito rico de conteúdo e, em comparação a outros materiais didáticos de anos anteriores<sup>6</sup>, demonstra ter feito vários ajustes de conformidade com as exigências da BNCC: encara a progressão dos conteúdos, aprofunda as abordagens de caráter linguístico/semiótico e demonstra preocupação em relação às competências e habilidades e aos eixos temáticos postulados pelo documento da Base. Ainda contempla de forma profunda e produtiva algo tão importante como a retextualização.

Os volumes do 6º ao 9º ano, por exemplo, das séries posta sob análise, usa o método, conforme constatação<sup>7</sup>, em pelo menos dezesseis das propostas de produção escrita (quatro em cada volume) e traz na composição bibliográfica, obras sobre a temática como *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (MARCUSCHI, 2007), e *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (KOCH e ELIAS, 2009).

Aspectos positivos como os descritos, no entanto, não isentou a composição de uma falha muito comum nos LDs ao longo de décadas: quase sempre usam o texto multimodal, principalmente tirinhas e charges, subgêneros da HQ, ou para destacar pontos gramaticais ou para tratar de preconceito linguístico<sup>8</sup>. Julgou-se necessário, então, neste trabalho desenvolver uma pesquisa que resultasse em atividades na perspectiva de contribuir para contestar a noção didático-pedagógica predominante nos LDs de que os gêneros multimodais, como tirinhas e HQs, são textos que servem quase apenas como pretexto para se ensinar uma gramática (GERALDI, 2012; ANTUNES, 2017).

---

<sup>6</sup> Os materiais didáticos referidos são LDs que circularam na escola nas aulas de língua portuguesa em anos anteriores dos PNLD 2008 – 2010: BORGATO, Ana Maria Trinconi. **Tudo é Linguagem** (8ª série,). São Paulo: Ática, 2006. PNLD 2014 – 2016: TAVARES, R. A. A.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de Saber Português**, (8º ano) São Paulo:

FTD, 2012. PNLD 2017 – 2019: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**, 8º ano: língua portuguesa. 9 ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

<sup>7</sup> Partindo do pressuposto teórico de Dell’ Isola (2007) que define retextualização como um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e de uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem, pode-se dizer que propostas de atividades encontradas no LD *Se liga na língua* como as seguintes são atividades de retextualização: Transformando notícia em petição on-line (p. 35), Transformando a entrevista em post (p. 67), Nossa forma de recortar (p. 149), Transformando tópicos de um *slide* em vídeo e fotografia (p. 198), Transformando a resenha em vídeo de booktuber (p. 236), todas do LD 7º ano, e, para citar um exemplo, dentre vários do 8º ano – Transformando o estatuto em spot (p. 106) (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018).

<sup>8</sup> A informação de que geralmente os LDs durante décadas utilizam as HQs e as tirinhas como texto para enfatizar pontos gramaticais pode ser verificada em abordagens de diversas atividades como em Borgatto, 2006, pp. 43 – 48 e 246; em Alves e Brugnerotto, (2012), pp.48, 74, 110, 165; em Cereja e Cochar (2015), pp. 28, 31, 32, 47, 49, 199; em Ormundo e Siniscalchi (2018), pp. 78, 82, 111, 116, 147, 148, 276) dentre tantas.

Com as dadas observações, não se quer de modo algum desprezar o valor dos estudos gramaticais, apenas se deseja buscar um equilíbrio do seu uso quanto à leitura de textos multimodais e a escrita partir de textos multimodais. Dada a importância dessa prática, o aluno pode desenvolver sua competência escrita e comunicativa, como também a capacidade de usar a linguagem de modo variado, na sociedade em que está inserido, nas diferentes situações de uso.

A escolha de HQs, e subgêneros como tirinhas e charges, além de uma sugestão do orientador, vem motivada pela riqueza de elementos característicos do gênero, descoberta ao longo da pesquisa. Elementos tais como o uso de onomatopeias, diferentes tipos de balões de fala e imagens significativas para a construção do humor na história, dentre outros, realmente pareceu promissor ao ambiente pedagógico. Aspectos que ampliam as possibilidades de interação do aluno no meio em que vive, através de atividades que abordem a leitura e a escrita com reflexões propostas numa perspectiva dos multiletramentos. Dessa forma, uma sugestão seria estimular os alunos a observarem as referências textuais que, juntas, constituem os sentidos por meio deles e da interação que se estabelece entre eles.

Se considera todo esse processo com o propósito de desenvolver no aluno as habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Para isso, se desenvolveu um estudo principalmente sobre a HQ, sua transposição para a tela, e o conto, com o escopo de ativar o conhecimento prévio dos alunos na construção desses textos, mas também de refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros textuais envolvidos.

Esta é uma pesquisa bibliográfica, realizada através de livros, artigos científicos, sites acadêmicos, revistas, documentos oficiais, como a BNCC, entre outros, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos no que dizem respeito aos gêneros textuais, multimodalidade e práticas de multiletramentos.

O método – que *a priori* foi pensado como qualitativo que, segundo Lubisco e Vieira (2019), permite associar o problema, o objeto de estudo, as hipóteses e os objetivos, de modo a possibilitar a análise e a interpretação dos resultados, possibilitando a inclusão da população, o tipo e os instrumentos de coleta de dados (análise documental, observação participante e questionário), os métodos de análise, e o referencial teórico, acabou por se limitar ao Bibliográfico<sup>9</sup>. Enquanto através daquele método se poderia observar a relevância e a

---

<sup>9</sup> O cenário de pandemia que se abateu sobre as relações sociais em geral e, mais efetivamente sobre as relações educacionais dentro da escola, impôs uma reorientação ao trabalho - mesmo porque ele não foi pensado

significação dos problemas abordados, a partir de uma aproximação essencial entre sujeito e objeto, este permitiu apenas um procedimento a partir das fontes e meios de pesquisas que foram utilizados para coleta de informações e dados (GOLDSTEIN, 2009).

Para fundamentar o trabalho sobre HQs, relacionado à sala de aula, embasou-se nos conceitos delineados por Feba (2011), Rojo (2012), Busarello (2014), Dikson, (2018) e Dionísio (2005), entre outros. Uma ampliação do conceito, não só de leitura e escrita, bem como das características que delineiam pedagogicamente essas habilidades, explorando o processo de retextualização, exigiu uma passagem pelas considerações básicas delineadas por Coutinho (2015), Marcuschi (2010), Dell' Isola (2006) entre outros, recorrendo, em determinados momentos, à Linguística Textual em Koch e Elias (2012), Antunes (2017, 2003, 2007). E para considerar uma abordagem do texto multimodal na sala de aula recorreu-se a Ribeiro (2016), Bunzen e Mendonça (2013), Ribeiro (2016) e Bunzen e Mendonça, (2013).

Com vistas a obter um resultado empírico da pesquisa, se apresentaria<sup>10</sup> uma intervenção, através de uma proposta suplementar ao material didático, para alunos do Ensino Fundamental anos finais da Escola Municipal Modelo de Mutá em Jaguaripe-Ba e, após a aplicação, a apresentação de resultados.

Entretanto, o cenário de pandemia que se abateu sobre as relações sociais em geral e, mais efetivamente sobre as relações educacionais dentro da escola, impôs uma reorientação ao trabalho - mesmo porque ele não foi pensado originalmente de uma forma que se caracterizaria por quase que meramente teórica. Então houve a geração de um produto como já mencionado – um caderno pedagógico – que não poderia simplesmente reproduzir o que está posto como cenário pedagógico a partir do LD.

---

originalmente de uma forma que se caracterizaria por quase que meramente teórica. Então houve a geração de um produto como já mencionado – um caderno pedagógico – que não poderia simplesmente reproduzir o que está posto como cenário pedagógico a partir do LD, mas não foi possível fazer uma aplicação em sala de aula para observações, descrição, reorientação e coleta de dados.

<sup>10</sup> Essa etapa do trabalho foi suspensa pela Resolução N° 003/2020 – Conselho Gestor, de 02 de julho de 2020, que, considerando o enfrentamento da pandemia do Covid-19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente na pós graduação RESOLVE aprovar as seguintes normas: Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota. Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área. Art. 4o: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Isso então exigiu mudanças significativas, no caderno, em relação ao LD escolhido para os anos letivos de 2020, 2021, 2022 e 2023, do PNLD. Tudo isso, a partir de discussões teóricas sobre o processo de retextualização para proporcionar atividades do texto multimodal para o texto apenas escrito, com os gêneros desenho animado, HQ e conto, e fazendo também o caminho inverso, tendo por suporte metodológico a apresentação dos gêneros com o objetivo de desenvolver habilidades específicas de leitura e escrita. Tendo em vista sempre a aprendizagem e os letramentos do aluno.

O trabalho está organizado em seis capítulos. Na seção introdutória se apresentou uma breve descrição da temática do uso das novas tecnologias na escola para uma contextualização com a ideia de manipulação pedagógica dos textos multimodais. Partindo dos estudos de Marcuschi e Xavier (2004), Pereira (2004), Wallace (2001), Mayans (2002), Rodrigues (2009), se discutiu também a respeito dos desafios que o professor tem que enfrentar no dia a dia da escola moderna, conectada à internet, que amplia as possibilidades na pesquisa e na produção textual. Nesta seção se tratou ainda do objeto da pesquisa, a justificativa da escolha do tema, as teorias que o fundamentam e a metodologia utilizada.

Nas seções do segundo capítulo, se apresenta uma discussão sobre a multimodalidade textual no ensino da leitura e da escrita. E, pelo que se constata no material didático e pela experiência do professor desta pesquisa, ainda nesse capítulo, se busca apresentar uma discussão de como o texto multimodal é tratada na sala de aula pela didática do professor de língua portuguesa.

Nas seções do terceiro capítulo, se faz considerações sobre a multimodalidade textual nos postulados da BNCC. Isto numa consideração a partir das discussões que o documento faz sobre competências e habilidades gerais e as competências específicas da língua portuguesa, bem como os eixos temáticos para o ensino de língua: leitura/escuta de textos, produção de texto e eixo de análise linguística/semiose.

Nas seções do quarto capítulo, se faz uma reflexão sobre a HQ e o conto, perscrutando algumas de suas principais características narrativas e os impactos na sala de aula. Ainda se mostra como as HQs e o gênero conto podem ser considerados além de meros textos, quando bem posicionado na didática do professor para um no ensino/aprendizagem eficaz.

No quinto capítulo, há considerações pedagógicas no processo de retextualização a partir da noção de gênero e a importância da compreensão leitora, a fim de que a atividade de

retextualização não se torne mecânica, sempre considerando os aspectos cognitivos. Subsequente a isso, se dá uma olhada panorâmica no Livro Didático de Português (LDP) em sala de aula, se fazem considerações sobre os gêneros textuais como norteador do ensino de língua portuguesa. Levando ainda em conta o material didático que auxilia no ensino/aprendizagem atualmente na escola, se faz uma análise da maneira como a retextualização é tratada na coleção de LDP que estarão nas salas de aulas do professor/pesquisador.

Finalmente, no sexto capítulo, além dos aspectos analisados no capítulo anterior, são delineadas algumas considerações histórico/pedagógicas do ensino de língua portuguesa a partir do expostos em livros didáticos de diferentes épocas. A finalidade da análise, expostas nos dois últimos capítulos, é que as atividades propostas no caderno, que foi gerado com base nas discussões ao longo da pesquisa, possam enfatizar aspectos importantes não contemplado e corrijam possíveis distorções do LDP à disposição do aluno.

## **2 MULTIMODALIDADE TEXTUAL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Os textos mudam ao longo da história. Talvez, por isso, não seja tão fácil encontrar uma definição satisfatória para o que deve ser considerado exatamente como texto. Entretanto, um texto deve ter alguma linguagem e deve comunicar alguma mensagem. O texto, portanto, uma vez escrito, é para ser lido. Conforme Ribeiro (2016), a composição de um texto, seu modo de fazer, as práticas de leitura que o envolvem também sofrem mudanças ao longo da história. Por meio de algumas perguntas, a autora esboça uma reflexão importante quando se trata de ensino da leitura e da escrita de textos multimodais: “Imaginem agora, que vimos admitindo que o texto é uma composição necessariamente multimodal? O que fazer? E como ficamos nós, que temos a tarefa de ensinar os alunos a lerem e a produzirem textos? Tarefa certamente complexa” (RIBEIRO, 2016, p. 30).

Uma discussão que conduza à compreensão das características do gênero multimodal parece requisito necessário para o propósito aqui esboçado. Isto porque tal compreensão deve auxiliar nas habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos antes do processo de escrita. Para isso, se estabelecerá uma distinção entre a leitura e escrita de textos multimodais e a de textos apenas escritos. Essa diferenciação levará em conta que os modos de produzir sentido por meio da leitura e da escrita sofrem mudanças ao longo do tempo porque, conforme visto na introdução, novos elementos de composição e novas formas de organizar e expor o texto surgem. Com o acesso cada vez mais facilitado à tecnologia digital, os alunos chegam à escola fazendo já um bom uso da multimodalidade, quando desafiados a produzir textos por esse meio.

O uso que o aluno já faz da multimodalidade, mesmo fora da sala de aula, leva o professor repensar o que significa ensinar a ler e produzir textos na contemporaneidade. Assim, numa compreensão do texto em seus aspectos multimodais, o capítulo propõe, a partir de Rodrigues (2017), Feba (2011), Rojo (2012), Busarello (2014) e Dionísio (2005), entre outros, uma ampliação do conceito, não só de leitura e escrita, bem como de suas habilidades.

### **2.1 A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA SALA DE AULA**

Desde o seu advento, a escrita sofreu mudanças significativas e ganhou suportes os mais diversos. Da escrita pictórica em argila e pedra, passando pelo papiro, o pergaminho e o papel, dentre tantos suportes, chegou-se a textos cujas características essenciais para tipificá-los se resumem em vocábulos impressos. Textos compostos por elementos como palavras, frases

orações e períodos, pontuação, a cor preta, as linhas, o fundo branco, dentre tantas composições e mudanças possíveis ao longo dos séculos. Considerar esse progresso é fundamental para se repensar constantemente o ensino da leitura e da escrita dentro de um contexto histórico cujos modos de praticar também se justifiquem.

É longo o caminho tanto da escrita quanto da leitura até estabilizar-se na sala de aula, como se tem hoje. Conforme destaca Edwards (2001, p. 352):

Percorremos um longo caminho desde que o primeiro e grande livro, a Bíblia de Gutemberg, foi impresso na prensa de tipos móveis em 1456. Embora tenhamos uma sociedade altamente tecnológica, os livros nos são incrivelmente importantes.

Pode-se dizer hoje, na era dos computadores portáteis, os *laptops*, que os livros e, os textos em si, se tornaram altamente tecnológicos nessa sociedade tecnológica, a qual se refere a autora. Por isso, olhar em retrospectiva para esse caminho percorrido pelas sociedades gráficas pode, de certa forma, estabelecer um modo mais adequado de como ensinar e o que aprender em termos de prática leitora/escritora.

Se tudo produzido até hoje, como instrumentos de escrita, fosse tipos móveis, desde Johannes Gutenberg<sup>11</sup>, se poderia também levar o aprendiz a uma oficina para aprender a ler e a escrever, não a um lugar tão diversificado como a escola, e se deveria continuar dando-lhe um sinzel e um martelo, não uma caneta e um caderno. Se escrever ainda fosse um ato privilegiado em um ateliê ou mesmo num tabelionato, quando era relegado o privilégio da arte de escrever apenas aos escribas ou, mais adiante, ao escrivão, a escrita de “punho próprio” não seria popularizada desde a invenção da caneta esferográfica, em 1930, pelo jornalista húngaro László Bíró.

Uma estabilidade histórica nesse campo, portanto, restringiria o conceito de leitura em habilidade de produzir sentido através da percepção advinda da impressão gráfica de palavras e, ainda assim, se poderia celebrar o conceito. Por que a escola ainda mantém o modo de ler predominantemente por decifrar códigos grafados e escrever quase absolutamente como grafar

---

<sup>11</sup> Johannes Gutenberg (1468) inventor, gravador e gráfico do Sacro Império Romano-Germânico que desenvolveu um sistema mecânico de tipos móveis, dando início à Revolução da Imprensa, considerado o invento mais importante do segundo milênio. Gutenberg foi o segundo no mundo a usar a impressão por tipos móveis, por volta de 1439, após o chinês Bi Sheng no ano de 1040, e o inventor global da prensa móvel. Entre suas muitas contribuições para a impressão estão: a invenção de um processo de produção em massa de tipo móvel, a utilização de tinta a base de óleo e ainda a utilização de uma prensa de madeira similar à prensa de parafuso agrícola do período. Sua invenção verdadeiramente memorável foi a combinação desses elementos em um sistema prático que permitiu a produção em massa de livros impressos e que era economicamente rentável para gráficas e leitores. Essa tecnologia de impressão espalhou-se rapidamente por toda a Europa e mais tarde pelo mundo. Disponível em: Wikipédia <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 09. 04. 2021.

letras? Quando se vive na época em que um computador, em termos de leitura e escrita, permite fazer mais do que se podia fazer através das máquinas de escrever, há um séculos antes dele<sup>12</sup>, seria pedagogicamente eficaz atuar como se não houvesse mudanças nesse sentido? É sensato não só festejar um avanço em relação à concepção de leitura como mera decodificação de códigos linguísticos e da escrita como mera grafiação de letras para formar palavras, mas sobretudo agir no ambiente pedagógico com mudanças de abordagens que enfatizem esse progresso.

Destarte, assim como os modos de produzir sentidos através da escrita sofreram mudanças ao longo do tempo, em muitos aspectos, foram também ampliados. Ou seja, porque novos elementos de composição, novas formas de organizar e expor textos surgiram, houve também uma ampliação do conceito de texto e, portanto, de leitura. Em um passado não muito distante, para se ter certa compreensão de texto, era suficiente compreender a gramática da língua escrita, o gênero ao qual o texto pertencia e percorrê-lo na ordem em que o autor o concebia, hoje, em muitos casos, apenas esse processo não é mais suficiente porque em diversos casos os textos não são mais tão lineares assim.

Sem querer afirmar que o texto impresso, da forma como descrita anteriormente, deixou de existir, é preciso enfatizar, no entanto, que só ele não é suficiente. Concorda-se que não se pode afirmar até mesmo que aquela configuração textual perdeu sua importância, mas, com o desenvolvimento das tecnologias, surgem textos com elementos de composição variados além da escrita, como o som, a imagem, as cores e as diversas sequências, que não podem ser ignorados no ensino da leitura. E esses elementos, que se conjugam para composição de muitos textos atuais, devem receber atenção na didática do professor que se pretender efetiva.

Pode-se partir de uma definição de texto depreendida de forma geral, segundo a qual o texto não é um aglomerado de palavras soltas, mas um conjunto de palavras, que unidas transmitem uma mensagem (NUNES, 2016). Entretanto, pensar em texto apenas em relação a vocábulo, ou só palavras, não satisfaz mais. Sendo o texto atualmente considerado mais que apenas uma ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão de unidade

---

<sup>12</sup>A máquina de escrever foi inventada no século XIX. Mas logo no fim do século XX tornou-se rara a sua utilização na generalidade das empresas e na utilização doméstica, sendo substituídas pelo computador, que, com processadores de texto, possibilitam efetuar o mesmo trabalho de modo mais eficiente, rápido e diversificado. (<https://www.oficinadanet.com.br>). O impressionante é que, pelo menos no Brasil, houve uma infestação de escolas de datilografia para ensinar-se a escrever através da máquina de datilografia, mas, no obstante a se ter muitas escolas de máquinas de escrever, elas não fizeram parte do ambiente educacional dos alunos de Ensino Fundamental tanto quanto os computadores fazem hoje, até mesmo com laboratórios de informática, instalados em salas especiais.

sociocomunicativa, semântica e formal, a linguagem presente no texto pode ser verbal (oral ou escrita) e não verbal (visual, sonora e corporal).

O texto, antes organizado de forma linear, rígida, hierárquica, deve conceder certo espaço a novas formas de organização e a múltiplas linguagens, em que a escrita nem sempre é central. Há, por assim dizer, um certo nível de texto multimodal que não é tão novo na escola para o ensino de língua. Por outro lado, há um nível de organização de texto multimodal que ainda nem chegou perto de certas escolas.

Diante desse contraste, o que vai se concretizando cada vez mais, com o avanço tecnológico, é que textos que se servem de mais de uma linguagem chega com muita naturalidade na vida do aluno. E, de maneira cada vez mais abrangente, se permite e se facilita a multimodalidade textual nas salas de aulas. Isso foi se constituindo de tal forma que, além de ter mudado a concepção de leitura, que era concebida como uma mera decodificação de códigos linguísticos, tem ampliado as esferas de atividades e práticas de letramento (ROJO, 2012).

Observa-se, por exemplo, que enquanto há algum tempo se podia levar para sala de aula um cartaz publicitário como vigente exemplo de texto multimodal, hoje nem tanto. Se ele tivesse uma fotografia e um texto escrito, seria suficiente para demonstração pedagógica: a junção das duas linguagens no cartaz o caracteriza como multimodal. Entretanto, se o professor dissesse que a coexistência, não só de duas, mas de até mais de duas manifestações de diferentes linguagens numa mesma unidade de sentido seria uma manifestação multimodal, seria difícil de exemplificar com tanta facilidade, como ocorre hoje em dia – onde um vídeo pode ter letra, imagem, som e cores. Daí decorre que o exame desse texto deve ser feito pelas relações e articulações estabelecidas entre as múltiplas linguagens que, por meio de uma enunciação única, foi se constituindo ali numa unidade de sentido.

Conforme mencionado, mudanças expressivas nas formas de ler, de produzir e de veicular os textos na sociedade foram provocadas, de forma mais abrangente e efetiva, pelo avanço e a popularização das TDICs, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Mudanças significativas, em relação aos modos de comunicação e de circulação das informações, que deve ser levada em conta para aprender a lidar com a linguagem. É dentro dessas mudanças que as novas ferramentas de leitura e escrita passam a exigir sujeitos capazes de articular uma multiplicidade de semioses, tanto como leitores quanto como produtores de textos, para construir o sentido de um enunciado. Nesse parâmetro de articulação textuais, os textos

multimodais demonstram sua importância no fato de sua constante no cotidiano da sociedade conectada com essa tecnologia e por meio dela (ROJO, 2012; BUSARELLO, 2014).

Rojo (2012) explica que esses “novos escritos” tem que ceder lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats*, páginas, *tweets*, *posts*, *zines*, *funclips* etc. E isso se dá porque hoje está à disposição novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade (RODRIGUES, 2017).

Ferreira e Almeida (2015) chamam a atenção para o fato atual de que cada vez mais obras empregam diversas mídias em sua composição. Lembram os autores que – embora publicações que conjugavam imagem e texto datem do século XVIII – esse fenômeno torna-se cada vez mais evidente atualmente. Isto porque as novas tecnologias, “em especial as digitais, proporcionam novas possibilidades de suporte e composição”. E, conforme concluem os autores, o mundo, bem como a escola, está “passando por alterações na hierarquia cultural provocadas pelo intercâmbio entre áreas distintas, englobando não somente a literatura, mas também o cinema, os jogos eletrônicos, os seriados televisivos e as histórias em quadrinhos.” (FERREIRA & ALMEIDA, 2015, p. 270).

Sendo assim, ensinar modos de significar e reconfigurar, valendo-se das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico, que trazem novas feições para o ato de leitura, mais que urgente, é necessário. Embora importante e não desprezível, já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem. Assim a leitura tem que ser da imagem estática, da imagem em movimento, do som, das falas que chegam ao leitor, o cercam, o intercalam e o impregnam.

Desta perspectiva, uma prática de ensino de leitura e escrita, que se pretenda atualmente efetiva, não pode simplesmente focar no texto verbal e considerá-lo o único objeto para aprendizagem. Conforme destaca a supracitada autora, é necessário que as práticas de ensino se voltem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas em todas as modalidades: verbal, oral e escrita, imagética, gestual, icônica, sonora. De conformidade com Rodrigues, essa diversidade de modos de comunicação requer que o professor direcione “suas práticas para desenvolver nos alunos capacidades de integrar e significar a multimodalidade que constitui os textos que cada vez mais circulam.” (RODRIGUES, 2017, p. 1).

O texto sem o leitor talvez nem mesmo exista, já que é um produto cultural e, como tal, exige um interlocutor. Desta perspectiva, se pode dizer que o texto busca o leitor. A ele é exigido uma competência de leitura que deve auxiliá-lo a completar as transições de cenas, ações e espaço, os quais, se tornaram um pouco mais complexos, requerendo certa habilidade dialógica (MELO & RODRIGUES, 2013). Isto porque é no diálogo com o texto que o leitor deve agir e interagir para mantê-lo vivo. Conforme ilustra Feba, “O leitor é o senhor do texto, aquele viajante que ao trilhar por terras alheias [...] se adapta ao texto e desenvolve competências para construir significação ao esquema percebido.” (FEBA, 2011, p. 213, 214).

Assim, há uma determinada peculiaridade na forma como o leitor passa a enfrentar o texto, de certa maneira, pelo próprio texto. De acordo com a autora supracitada, a depender da ocupação prática ou ou lúdica, o leitor precisa se colocar frente ao texto de modo peculiar, pois a natureza do material exige um pacto específico. Se o leitor, por exemplo, ao terminar de ler uma obra literária em que predomina o ilogismo, afirmar, ironicamente, “mais isso não é verdade”, revelará um problema basilar: não sabe qual é a função do texto artístico e, conseqüentemente, não consegue estabelecer um princípio de compreensão com o mesmo (FEBA, 2011).

Levando a observação acima em conta, pode-se dizer que as múltiplas semioses, presentes nos textos das sociedades atuais, exigem uma didática especial para o ensino da leitura e da escrita. Nessa contemporaneidade, dominada pelas tecnologias de informação e comunicação, não cabe mais um comando didático-pedagógico do tipo “Faça uma redação narrativa sobre suas férias de verão” ou “Você poderá, também, escrever uma carta a um amigo ou parente, dizendo por que está feliz.”<sup>13</sup> E, assim como as novas tecnologias revolucionaram os meios de se interagir por meio das linguagens e ampliaram as possibilidades de circulação de mensagens, também exigem dos leitores e produtores de textos o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas. Para quem está inserido neste contexto, portanto, ler e escrever requer uma série de habilidades que envolve aspectos multimodais, dos quais a escola não pode se eximir de dar condições de desenvolvê-las.

---

<sup>13</sup> Essa é uma proposta de redação que aparece na página 21 do LD: SILVA, Antônio de Sirqueira e BERTOLIN, Rafael. **Português dinâmico: comunicação & expressão**, São Paulo, IBEP, 1978. Entretanto, proposta semelhante pode ser encontrada em LD em plena segunda década do séc. XXI (PNLD de 2014 a 2016). Por exemplo: “você estudou as características e os elementos básicos de uma carta pessoal. Agora é a sua vez de produzir uma carta, a fim de relembrar, de forma prática, o processo de elaboração e envio desse tipo de correspondência.” (ALVES & BRUGNEROTTO, 2012, p. 35).

A habilidade semiótica, amplamente requerida pela BNCC para o aluno do Ensino Fundamental, consiste no poder que tem de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever. Ribeiro observa que, num contexto de comunicação efetiva, no qual existe a possibilidade real de “empregar muitos recursos tecnológicos e obter diversos efeitos, em muitas modulações de linguagem, é importante pensar a produção de textos em níveis de modalidades cada vez mais expressivos.” (RIBEIRO, 2015, p.112). É nesse sentido que, para Rodrigues (2017), a habilidade semiótica do aluno pode ser ampliada. Proporcionando, pois, condições ao educando de se apropriar desse poder de ler e escrever textos multimodais (ou a partir deles). Assim, não se admitirá mais uma prática focada na leitura e escrita apenas do texto verbal, que não mostre ao educando os diversos modos de significar.

Nesta perspectiva, Paiva (2016) coloca que a leitura de imagens não só pode como também deve ser objeto de ensino. Em consonância com essa perspectiva, Rodrigues (2017, p. 2,3) coloca, dentre tantas, duas razões. A primeira diz respeito às regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. A segunda razão é que parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessária, relacioná-las com outras informações verbais. Conforme concluem os autores, investir efetivamente nessa habilidade é imprescindível para que o aluno possa ler diferentes textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em sites, portais, aplicativos, revistas e jornais (PAIVA, 2016 & RODRIGUES, 2017).

Para Dionísio, “na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual.” (DIONÍSIO, 2005, p. 160). Esta constatação demonstra a necessidade de práticas de ensino que favoreçam o letramento visual. Segundo o autor, está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. Sendo assim, a escola não pode mais demandá-lo para depois.

A leitura da imagem é uma das primeiras leituras da criança, porque antes mesmo de saber ler e escrever o texto literário, tem contato direto com diversas imagens e símbolos. O texto multimodal pode atender as necessidades, não só do pré-leitor, como seria de se esperar no caso da leitura de livros apenas de imagens, mas também o leitor mais avançado.

No caso do leitor do Ensino Fundamental, as imagens ainda podem sugerir uma situação significativa de intermediação à compreensão. Esses requisitos fazem da leitura um momento de diversão e ampliação dos horizontes de expectativas, levando-o a reconhecer que prática leitora não é apenas aquela na qual o aluno se mostra capaz de decifrar meramente os códigos escritos, mas também a que envolve as imagens e faz com que o leitor as perceba, assimile, processe hipóteses e adquira conhecimento.

Além do mais, as imagens proporcionam ao leitor o gozo e o prazer de ler, a fruição do texto e, sobretudo, a ampliação dos horizontes de expectativas a fim de enriquecer suas experiências (BULAMAQUE; SOUZA & FEBA, 2011). Sendo, pois, assim, é preciso uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada (FEBA, 2011).

Deve-se destacar como importante o fato de que a confluência de linguagens no texto multimodal forma uma unidade de sentido. Sendo assim, todas essas características devem ser estudadas conscientizando o aluno que, como leitor de texto multimodal, não terá diante si uma fotografia mais um texto verbal (o somatório desconectado de sentido de um com o outro), mas que terá sempre uma unidade de sentido verbo-visual, dentre outras, que podem ser chamados de códigos semióticos que compõem textos multimodais.

## 2.2 A MULTIMODALIDADE E A ESCRITA NA DIDÁTICA DO PROFESSOR

Considerando os aspectos multimodais do texto, pode-se pensar, numa compreensão a partir de autores como Kress (2011), Lemke (2005) e Rojo (2012), uma perspectiva mais ampla no que diz respeito ao conceito de escrita e da habilidade de escrever. Além disso, deve considerar no planejamento para produção estratégias que objetivem articular as variadas linguagens, de acordo com um propósito, um objetivo comunicativo, um público-alvo e, efetivamente, o gênero em questão.

A partir Flusser (2007), pode-se até mesmo perguntar se a escrita, no molde conhecido, em que o texto escrito muitas vezes é predominante, e se pratica amplamente na escola, está chegando ao seu fim. O que de fato se pode afirmar é que, assim como na leitura aconteceu a

ampliação e abrangência do conceito, houve também uma ressignificação na definição da prática de escrita.

Na sociedade midiática, escrever deve ser compreendido como algo além de produzir textos meramente verbais. Saber escrever, então, passou, em muitos casos, a ser lançar mão de estratégias multimodais de composição do texto. Na compreensão de Rojo (2011), compor a multimodalidade textual não é apenas somar linguagens, assim como a mera soma de palavras de forma aleatória, sem obedecer os parâmetros da língua, não constrói exatamente um texto. Em um e noutro caso, deve haver interação para formar sentido; e, no caso do texto multimodal, precisa haver interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto.

Kress (1998) observa que as tecnologias contemporâneas de produção do texto facilitaram a combinação de diferentes linguagens. E, a partir do reconhecimento desta facilitação, Gomes (2011) explica que na combinação de imagens com escrita, e até mesmo cores e sons, pode-se dá ao texto um visual diferente, que ultrapassa os limites do que se chama de redação e entra no campo do design, da programação visual.

Coscarelli (2012) reforça essa perspectiva quando pontua que esses novos textos escritos demonstram a necessidade de se reavaliar o sentido da palavra “texto”. Entretanto, a perspectiva não pontua exatamente um novo conceito de texto, mas uma ampliação do conceito já existente. Ela sugere que haja um transpote e readaptação do antigo conceito de texto para outras instâncias comunicativas, para que ganhe uma concepção mais ou menos diferente daquela que se tinha antes nas teorias da Linguística.

Enquanto a antiga concepção de texto o definia como conjunto de frases escritas que forma um todo dotado de sentido, atualmente se fala de um filme, uma pintura e uma peça teatral apresentada como sendo um texto. Segundo a autora conclui, “É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte.” (COSCARRELLI, 2012, p. 149). Esses elementos, se bem combinados, formam de fato uma tessitura textual.

Se, de conformidade com a conclusão de Kress (2004), o modo de produzir sentido mediante a produção de textos verbais escritos, de maneira predominante, é coisa do passado, o ensino sobre os textos atuais não pode continuar exatamente seguindo a lógica de produção do texto verbal escrito. Apenas isso não basta mais nas salas de aulas atuais. É necessário perseguir uma lógica didático-metodológica que também enfatize a imagem em combinação com os sons, as cores e, mesmo, as palavras. É preciso mostrar que novas estratégias devem

guiar a produção textual. Para o supracitado autor, o texto pode seguir estratégias de ordem visual, sonora ou até mesmo oral. E, num impacto que passa, evidentemente, pela leitura em primeiro lugar, outras imagens, e não a escrita, podem predominar num texto.

Vale observar que o papel do leitor frente ao texto multimodal tem recebido sobeja atenção dos teóricos. Essa abrangência no trato da temática, entretanto, diminui consideravelmente quando o assunto envolve a produção. Flusser (2007), Levy (1993), Coscarelli (2012), Ribeiro (2012), Xavier (2005) e Cafiero (2005), para citar alguns exemplos, postulam a respeito da leitura dos novos textos, mas muito sumariamente se tem falado sobre o processo de produção de um texto multimodal impresso ou digital.

Essa ênfase da leitura em detrimento da escrita, quando se trata de textos multimodais, é compreensível, uma vez que, tradicionalmente, se diz que primeiro se ler para depois se escrever e que se aprende a escrever, lendo. Entretanto, se se partir do fato de que para que a leitura seja possível, é necessária, de antemão, a organização e produção de um texto, a lógica se inverte e passa a exigir um novo investimento didático.

Talvez pela percepção da necessidade de inversão dessa lógica, alguns estudos, que vêm focando a escrita realizados por teóricos como Araújo (2012), Gomes (2011) e D'Andrea (2010), deixam depreender que as possibilidades de leitura chegam a se ampliar para o aluno. E isso é possível “uma vez que ele pode definir o ponto de partida e de limite da leitura, a ordem em que vai ler, a conexão entre os textos, além de poder compartilhar na produção do texto, como um coautor.” (PREDIGER & KERSCH, 2013, p. 212).

O texto, de um modo geral, precisa ter pelo menos quatro fatores geralmente apontados como imprescindíveis e determinantes para as escolhas que serão feitas na produção. Quais sejam: (1) a escolha das linguagens - ocorre dentro do propósito comunicativo, (2) dos objetivos de comunicação, (3) do tipo de público-alvo e (4) do gênero textual.

No caso específico da produção do texto multimodal, esses fatores, além de motivarem, guiarem e darem sentido a qualquer escolha de composição, precisam considerar também o campo de possibilidades da mídia em uso e as múltiplas possibilidades de postagem, configuração, seleção e combinação. Esses são considerados aspectos importantes porque influenciam até mesmo na produção.

Sendo assim, com um objetivo de comunicação sob perspectiva, o produtor do texto fará uso das diferentes linguagens. Conforme Kress (2004), uma vez conhecendo de forma

suficiente o potencial de cada linguagem na produção de sentido, logo desenvolverá técnicas de produção semiótica, fazendo com que essas linguagens interajam de maneira a se apresentar harmoniosa. É só depois de ter uma certa compreensão efetiva do potencial que envolve cada linguagem e, sua relação com o objetivo comunicativo, que surge a possibilidade do “produtor organizar e articular seus textos sonoros, visuais, escritos, dispondo-os em uma sequência, de forma que produzam sentido,” (PREDIGER e KERSCH, 2013, p. 213).

Apontando as principais tarefas do produtor de representações visuais na comunicação como organização (arrangement) e exposição (display) do texto, Kress (1997) explica que o produtor deve saber quais textos são mais salientes e quais as relações entre esses textos pertencentes a múltiplas linguagens.

Desta perspectiva, os autores observam que, no processo de organização do texto multimodal, o produtor deve considerar amplamente o sentido que quer transmitir aos seus visualizadores ou ouvintes através do suporte textual. E salientam que isso pode ser feito se perguntando “constantemente sobre quais textos e quais modos de organização e de exposição desses textos são realmente capazes de produzir um sentido efetivo em veículos como o rádio, a televisão, o computador, o livro ou a revista.” (PREDIGER e KERSCH, 2013, p. 213, 214)

Lemke (2002), nesse sentido, observa que muito além da ideia de simples multimodalidade, há uma interação entre as diferentes linguagens de tal maneira que se pode até mesmo pensar numa concepção de hipermodalidade. O produtor, neste caso, não deve tomar por suficiente as conexões entre um texto escrito e outro texto escrito, antes precisa encarar o desafio de criar links entre um texto escrito e um texto sonoro, entre um texto visual e um texto oral, e vice versa (PREDIGER & KERSCH, 2013).

Trabalhos como *Multiletramento na escola*, de Rojo (2012) e *Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas*, de Prediger e Kersch (2013), dentre tantos, é um empenho didático para demonstrar que a composição de textos multimodais, estudado como processo de escrita, não deve ser encarado como uma tarefa que se restringe a um grupo de web-designers, supostos detentores desse privilégio.

Assim como popularização da escola mostrou que escrever o texto verbal não deveria mais ser um privilégio de escriba, precisa ensinar que não é apenas de web-designers o privilégio de construir textos de múltiplas modalidades. Rojo salienta que, com o advento das novas tecnologias em rede e dos recursos multimidiáticos e multissemióticos mobilizados nas

práticas de letramento contemporâneas, houve a instauração de perspectivas mais complexas sobre as práticas sociais da linguagem. Esse advento, segundo a autora, culminou em uma produção cultural mais plural e diversa, com outras práticas de uso da linguagem na esfera da comunicação digital.

A autora lembra ainda que “A configuração dessas novas práticas vai exigir, por parte da escola, não apenas desenvolver eventos de letramento digital, como também permitir que os alunos possam usar sabiamente os letramentos.” (ROJO, 2012, p. 214). A sociedade que fazia uso de textos impressos, com poucas ou nenhuma interação com outras linguagens, nesse sentido, foi afetada por uma mudança.

É muito comum hoje em dia a interação do leitor com textos que conjugam imagem, som, cor, letra e voz. Sendo assim, multimodalidade deve ampliar-se como parte da didática que vai se ocupar principalmente com a comunidade escolar de uma época em que esse gênero é muito comum no cotidiano. Sobre isso, a conclusão de Prediger e Kersch (2013) é a seguinte:

Compor textos multimodais pode parecer difícil e raro para indivíduos que nasceram na cultura impressa, em que predominavam os textos verbais escritos, com poucas interações com outras linguagens, mas torna-se uma tarefa totalmente natural, sem complicações para nativos digitais. Os alunos já fazem um uso de estratégias de composição do texto multimodal muito antes de entrar na escola, pois a multimodalidade está presente nos textos impressos ou virtuais do dia a dia, como em reportagens, notícias, filmes, histórias, novelas, com os quais a criança tem contato. (PREDIGER & KERSCH, 2013, p. 214).

Sendo assim, a escola não pode ignorar as estratégias de buscas de novas técnicas que melhorem efetivamente as produções do aluno, através do estudo das potencialidades de cada linguagem, uma vez que é papel dela prepará-lo para agir no mundo. Se se pensar que o aluno do contexto atual em que a escola está inserida sabe, de alguma forma, juntar textos de diferentes linguagens, a responsabilidade se intensifica.

Ainda assim, os estudos desses autores amplamente citados revelam que, embora muitos alunos já faz um certo uso de estratégias de composição do texto multimodal muito antes de entrar na escola, poucos aprenderam a traçar conexões entre esses textos; poucos sabem distribuí-los numa sequência pertinente; poucos conseguem dar um tratamento especial ao texto escrito verbal e não-verbal; poucos conseguem expor os elementos de forma coerente no espaço da tela e produzir elementos com coerência, mesmo em níveis escolares mais avançados (BUNZEN & MENDONÇA, 2013; RIBEIRO, 2016).

Sendo assim, a responsabilidade pedagógica de atender essas deficiências tem que ser encarada na didática do professor. Enquanto em sua pesquisa Dionisio e Vasconcelos (BUNZEN & MENDONÇA, 2013, p. 33) chamam “a atenção para a diferença entre multimodalidade como recurso constituinte do texto e como recurso metodológico”, Ribeiro questiona quem são os leitores reais de toda essa multimodalidade textual, onde se aprende a ler assim, o que dizem as avaliações como Enem, Pisa, dentre outras, sobre a leitura de textos multimodais. E mais: “Como a escola vem trabalhando textos compostos por várias linguagens? Ainda há professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos apenas o texto verbal de uma reportagem?” (RIBEIRO, 2016, p. 26).

Observando que ainda menos alunos, e também professores, aprenderam a se valer das potencialidades de cada linguagem para efetivamente produzir textos animados, sonoros e visuais, Prediger e Kersch (2013) colocam a competência e a habilidade de articulação desses elementos textuais como algumas das estratégias urgentes que a escola deve se empenhar por trabalhar. E, obviamente, não se esquecendo de “uma série de habilidades técnicas que também são essenciais para lidar com o computador” (PREDIGER & KERSCH, 2013, p. 214). Urge, portanto, ao professor o empenho por estudar para entender e analisar os elementos que compõem os textos nas telas, nas revistas, nos livros, na televisão. E mesmo aquele que, na sua formação inicial, não tenha sido preparado para trabalhar com a multimodalidade, precisa compreender o papel de cada linguagem num texto e o sentido que as linguagens interligadas produzem. Assim, o professor pode se tornar efetivamente capaz de estimular o aluno a ler e produzir textos de gêneros em que a multimodalidade se faça presente.

### 3 A MULTIMODALIDADE TEXTUAL E OS POSTULADOS DA BNCC

Este capítulo se propõe contribuir para a compreensão e utilização dos conceitos de competências e habilidades. Relacionado a isso, observar o que os postulados da BNCC estabelecem como parâmetro para a sala de aula de língua portuguesa. O texto apresenta uma reflexão desses conceitos, pois, desde que bem aplicado, possibilitam um trabalho mais efetivo com a língua e as linguagens. É dentro dessa perspectiva que a BNCC defende uma pedagogia das competências e divide o ensino de línguas em eixos para repensar as práticas de linguagens. Nesse sentido, o documento postula os gêneros textuais dentro dos campos de atuação e nos eixos da disciplina de língua portuguesa.

Além de traçar uma consideração conceitual do que se entende por eixos conforme os postulados da Base, há que se considerar com ênfase os quatro eixos de competências e habilidades, tratados no documento. Esta discussão pretende traçar uma proposta de intervenção na realidade do ensino de textos multimodais, com vistas na habilidade de leitura dos gêneros multimodais e da produção escrita. Tudo isso dentro de uma compreensão do que seja o trabalho didático com a retextualização a partir de textos com múltiplas semioses, sobretudo, tendo como mote a HQ, mas não apenas.

#### 3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Um procedimento – também chamado de regra, tem categoria, método, destreza, habilidade – é um conjunto de atitudes e ações ordenadas com uma finalidade, quer direcionada, quer dirigida para a realização de um objetivo. Nessa definição, utiliza-se o conceito e o termo procedimental por extensão, em uma referência a todos os conteúdos procedimentais.

A expressão "conteúdos procedimentais" inclui todos aqueles conteúdos de aprendizagem que se enquadram na definição de ser um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim. Do mesmo modo que quando se fala de conteúdos conceituais faz-se referência não apenas a conceitos, mas também a atos e a princípios, ou quando se fala de conteúdos atitudinais se refere também a valores e normas, ao falar de conteúdos procedimental se alude a um conjunto de "saber fazer" - técnicas, habilidades, destrezas, estratégias -, que apresentam características comuns, mas também notações diferentes. Algo semelhante a um conjunto formado por distintos subconjuntos, com habilidades que não se encontram perfeitamente delimitados e que, de qualquer forma, são permeáveis. Pode-se dizer que todo método ou estratégia é um conteúdo procedimental, mas nem todos os conteúdos procedimentais são

métodos ou estratégias, que também o são as técnicas, as regras e as destrezas. (ZABALA, 1999).

De conformidade com Rojo (2009), os letramentos precisam ser múltiplos e a escola precisa encarar isso como efetivo para a inclusão social: um saber fazer. Nessa perspectiva, Ribeiro (2016) conclui que “Os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania.” (RIBEIRO, 2016, p. 48). Assim, para a autora, é preciso que se perceba cada vez mais a importância de se desenvolver a habilidade da leitura e da produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética).

Diante disso, quando a BNCC postula sobre “competências” a conclusão conceitual básica é que a competência busca desenvolver a mobilização de conhecimentos, ou seja, conceitos e procedimentos. Enquanto que ao tratar sobre “habilidades” leva em conta atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, isto é, práticas, cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Sendo assim, no ensino se deve trabalhar a partir das competências e habilidades. É preciso, portanto, observar que, na medida em que define e reconsidera essas competências na perspectiva de uma pedagogia, a BNCC reconhece que a educação deve efetivar valores e estimular ações capazes de contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa.

### 3.2 COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Na disciplina de Língua Portuguesa, o foco que a BNCC coloca diante da educação é que ela proporcione ao aluno do Ensino Fundamental o contato com o letramento. Dessa forma, o estudante passará a experienciar um mundo com vários gêneros textuais e cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. E, ao fim da jornada, o aluno dessa fase da educação deve ser capaz de, em alguma medida, compreender para agir de conformidade com as competências. As quais importa delinear aqui, mesmo que apenas de passagem, para que se entenda a intervenção que será proposta como conclusão prática neste trabalho.

Levando em conta que para a BNCC do Ensino Fundamental, a área da Linguagem é segmentada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Entretanto, cada disciplina possui suas especificidades, bem como as competências específicas

que o estudante deve adquirir. Aqui vale considerar, dentre as dez competências, seis que estão mais diretamente ligadas à discussão deste trabalho:

- 1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
- 2 Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social;
- 4 Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;
- 6 Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;
- 7 Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;
- 10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.<sup>14</sup>

O que se pode depreender da soma desses pontos acima colocados é que a área da linguagem é considerada uma prática social que está presente como forma oral ou visual-motora (Libras), escrita, corporal, visual, sonora e digital.

Ainda se pode afirmar que é através da linguagem que se interage com as pessoas e consigo mesmo. Dentro desses princípios, o aluno pode se desenvolver como sujeito social para construir conhecimento, tomar atitude, reconhecer valores culturais, morais e éticos, bem como se manifestar artística, corporal e linguisticamente (BRASIL, 2017). É assim que o conjunto de orientações predispostas pelo documento da Base poderá ser colocado em prática.

---

<sup>14</sup> BNCC (BRASIL, 2017, p. 9-10)

### 3.3 OS EIXOS TEMÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA BNCC

Antes de tratar sobre cada um dos quatro eixos colocados como norteadores para o ensino de língua, é preciso esboçar uma compreensão do que se entende por Eixo temático na BNCC. Define-se, na BNCC, Eixo temático como um conjunto de temas que orientam o planejamento de um determinado trabalho, funcionando como um suporte ou guia. Destarte, definir o eixo temático significa limitar os conteúdos abrangidos pelo assunto principal, não dando espaço para a digressão, ou seja, para a divagação para outros temas secundários.

Sendo assim, pode se falar também nos eixos norteadores. Ou seja, definições fundamentais para que um professor possa ministrar as suas aulas. Por assim dizer, o espírito norteador dos objetivos educacionais do professor e a razão filosófica pela qual ele sai de casa para ensinar um conhecimento, de certa forma, já definido pelo que se entende por eixo temático.

No Ensino Fundamental, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se geralmente organizado em torno de quatro grandes eixos de ensino: (i) leitura/escuta de textos; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) análise linguística/semiótica.

#### 3.3.1 Eixo de leitura/escuta de textos

Por meio da proposição de diferentes gêneros textuais, há um trabalho que pode ser feito articulado com as competências gerais propostas na BNCC. O documento considera justamente a valorização do conhecimento (competência 1), o pensamento científico, crítico e criativo (competência 2), o repertório cultural (competência 3), a comunicação (competência 4), a cultura digital (competência 5), o trabalho e o projeto de vida (competência 6), a argumentação (competência 7), o autoconhecimento e autocuidado (competência 8), a empatia e cooperação (competência 9) e a responsabilidade e cidadania (competência 10).<sup>15</sup> (BRASIL, 2017).

Considerando essas competências, a BNCC prevê que o trabalho a partir do eixo da leitura/escuta seja munido de estratégias e procedimentos que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamento explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, entre outras.

---

<sup>15</sup> Expressões-chave utilizadas pelo Instituto Porvir como estratégia para identificações das competências gerais que orientam a BNCC. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 05 set. 2020.

Sendo assim, a visão que o documento esboça pode encontrar amparo em Kleiman (1989), para quem “a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão” (KLEIMAN, 1989, p. 17). Pensando nesse postulados, a partir de Solé (1998), se pode pensar uma metodologia para atender a esse eixo de leitura/escuta. Diante da questão “O que a escola ensina sobre a leitura e o que deveria ensinar?” A autora responde que:

Basicamente, a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade.<sup>16</sup>

Desta forma, num mundo em que há tantas informações, o professor ajuda a formar leitores competentes ao apresentar, discutir e exercitar as principais ações para a interpretação.

### **3.3.2 Eixo da produção de textos**

Assim como a leitura, a produção de textos na BNCC considera as modalidades de textos orais, escritos e multissemióticos. O documento ainda demarca que o estudo do texto não pode se afastar das práticas de leitura e de análise linguística/semiótica, uma vez que a produção de um texto em determinado gênero demanda a compreensão de suas características estáveis com o objetivo de que ocorra o emprego produtivo de tais aspectos.

Nesta perspectiva, Koch e Elias (2012) chamam atenção para o fato de que na atualidade, mediante às novas concepções de língua e linguagem, não cabe mais compreender a escrita em relação apenas à apropriação das regras da língua. Antes também se considerava, além das regras, meramente o pensamento e a intenção do escritor, na atualidade, embora não se deva desconsiderar esses aspectos, segundo os autores, é salutar considerar a interação escritor-leitor. Isto deve, obviamente, levar em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seu conhecimento é parte constituinte desse processo (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018, p. XII).

Sendo assim, a orientação que se estabelecer para a produção de texto deve atender algumas das recomendações da BNCC em vários campos, quais sejam, estratégias de

---

<sup>16</sup> POR: Rodrigo Ratier, 07 de Março | 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>. Acesso em 12/04/2021.

planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesing e avaliação dos textos. Isto é, um olhar objetivo para produções escritas – analisa, avalia, comenta (ABAURRE, 2012).

### **3.3.3 Eixo da oralidade**

O Eixo da oralidade está posto na BNCC como aquele que deve ser integrado aos eixos da leitura e produção de texto, e também da análise linguística / semiótica, que será tratado a seguir. Para Marcuschi (2010), uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que o aluno possa ter uma visão plena da heterogeneidade da língua.

### **3.3.4 Eixo de análise linguística/semiiose**

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade. No que diz respeito ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BRASIL, 2017).

Assumir como normativa que os textos na escola precisam ter um tratamento do ponto de vista linguístico, parece consenso entre os professores de língua atualmente (GERALDI, 2012; WACHOWICZ, 2012; ANTUNES, 2017; ALVES FILHO, 2011). Entretanto, conforme já se observou no capítulo anterior, aquele texto de uma única modalidade, com base apenas na frase, oração, período e pontuações, não pode continuar sendo tudo que o professor tem para ensinar para alunos situados num contexto de multimídias e múltiplas semioses. Dessa perspectiva, o texto, sem deixar de ser considerado em seus aspectos iniciais, deve também ser

apresentado em suas características diferenciadas, consideradas enquanto matéria de ensino/aprendizagem.

Os aspectos formais do texto, conformados aos padrões da escrita, a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos, precisem ser considerados. Ainda assim, de acordo com o documento da Base, o professor deve levar em conta que, uma vez que, seus alunos “têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede” (BRASIL, 2017, p. 59), não basta mais a mera apresentação do texto em uma única modalidade na sala de aula.

A conclusão efetiva dessa concepção, imposta pela Base, é que, nesse processo construtivo de uma didática com vistas no texto, é preciso, ao mesmo tempo que se reconhece as regras de ordem sistêmicas da língua, proporcionar uma certa liberdade para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos, traçados por uma didática engessada nas regras da gramática tradicional, com vistas tão somente na linearidade do texto e na passiva absorção do aluno a essas regras. Diante disso, Rojo (2007) deixa depreender que, se o intuito de uma aula de língua é tornar o aluno letrado, não se pode entendê-lo como sujeito passivo. A autora ainda lembra que para se compreender um texto impresso se passa por um processo complexo e ativo de construção de significado. E lembra que esse processo complexo da leitura, não difere tanto do processo de escrita do texto. A leitura e a escrita, segundo a autora, são processos de construção de significados do mesmo tipo:

Esses processos não são, de forma alguma, o ‘inverso’ um do outro [...]. Eles só diferem nas condições situacionais: os outros jogadores humanos ou inanimados com os quais interagimos para construir nossos significados – sejam eles parceiros de produção escrita ou marcas no papel. (ROJO, 2007, p. 458).

Sendo assim, mais que instrumento de comunicação e expressão, a língua deve ser considerada matéria-prima de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Uma aula nesses moldes, conforme o documento, considera que tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como, por exemplo, em algumas manifestações da poesia contemporânea.

A competência linguística e estilística é a capacidade que o sujeito tem de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes

situações de interlocução oral e escrita. Além de reconhecer a língua como algo com muitas possibilidades de articulação, pelo fato de que é instrumento flexível que permite referir o mundo de diferentes formas e perspectivas. O documento ainda adverte que a escola não adote uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza.

A respeito do desenvolvimento da competência discursiva, a instrução é para que a escola organize as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem, a partir dessas considerações – condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros. A BNCC recomenda ainda, de forma normativa, que se trabalhe na escola com os textos multisemióticos. Entretanto, como incorporar à escola esse universo de texto que, embora sempre presente no cotidiano do aluno e já com presença bastante consistente nos livros didáticos (LD), ainda tem presença tímida em muitas salas de aulas?

Reconhecendo que a multimodalidade textual já faz parte do cotidiano e das práticas comunicativas do aluno, a BNCC coloca a questão em evidente urgência, mas deixando claro que isso não significa a exclusão dos textos já cristalizados, os textos verbais e literários tradicionais. Demonstrando, nessa preocupação reiterada, que o professor tem que incorporar esses novos meios de interação e comunicação, precisa levar isso para a sala de aula, especialmente no ensino de língua portuguesa.

A perspectiva de orientação, que a Base postula, deixa depreender que a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser meramente um “dos eixos.” Portanto, não fará simplesmente o assunto girar em torno de si mesmo, mas sobretudo que esteja à disposição dos “Conhecimentos linguísticos, tratados como pré-requisito para esse uso” na leitura e escrita e que sirvam para um propósito social de interação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 242).

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes, como já se observou, estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores, mas sobretudo como agentes comunicadores. Conforme o documento considera, a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas e, nesse contexto de mudanças, os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas, envolvendo-se diretamente em novas

formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede. Por outro lado, se realizando de modo cada vez mais ágil,

[...] essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2017, p. 59).

Pode se considerar esse enunciado como um alerta. Sendo assim, a escola precisa mesmo ter em conta o objetivo de conduzir a prática de ensino-aprendizagem a uma reflexão “sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 77). Pode-se dizer que do mesmo modo que orienta, o postulado faz refletir. Assim, o documento pontua como objetivos para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, as seguintes proposições gerais:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose;
- Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal (BNCC, 2017, p. p. 77 e 321).

Uma vez que, dentro desse conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, está expresso também a habilidade de leitura de textos multimodais, ela deve ser considerada. E deve ser um objetivo a ser perseguido na formação de leitores. Isso também ensinará, segundo a BNCC, na habilidade de “construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).” (BRASIL, 2017, p. 95). Uma articulação pedagógica assim, tão necessária no ensino/aprendizagem de língua na atualidade, pode levar o aluno à reflexão, não apenas no seu contexto de uso imediato, mas também amplo. O que colocará a ação do aluno sob diferentes contextos e situações sociais em que se produzem os textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam. Pode-se incluir a tudo isso “a multimodalidade e a multissemiose”. (BRASIL, 2017, p. 77, 94).

#### 4 A HQ E O CONTO: CARACTERÍSTICAS E IMPACTOS NA SALA DE AULA

A HQ surgiu no século XIX e se tornou tão conhecida em todo o mundo que se encontra uma designação correspondente, mas específica desse gênero em vários países. Por exemplo, ela é conhecida como *comics*, nos Estados Unidos, *historietas*, na Argentina, *mangás*, no Japão, *tebeos* na Espanha, histórias aos quadrinhos, em Portugal. Os italianos chamam as HQs de *Fumetti* porque relacionam à forma do balão nos diálogos com uma fumaça. No Brasil, por causa de uma famosa publicação de 1938, chamada Gibi, o termo gibi acabou sendo considerado sinônimo de revista de história em quadrinhos.

Nos Estados Unidos, em 1895, o jornal *New York World*, que já tinha uma tiragem considerável de exemplares, ao publicar uma seção de humor com HQs do ilustrador Richard Outcault, quase dobrou suas vendas. No Brasil, apesar de a revista Gibi ter feito muito sucesso por décadas, a revista O Tico-tico, lançada em 1905, é apontada como a primeira revista que publicou HQs. (ALVES & BRUGNEROTTO, 2012).

Nesta dissertação, dentro do escopo do tratamento da multimodalidade textual, se voltará uma atenção especial para o papel da HQ na didática do professor e para aprendizagem do aluno. Isto porque, conforme o relato histórico, primeiramente a HQ surge como um gênero para entretenimento e numa plataforma de exposições textuais destinada ao público adulto. É só depois que a HQ rompe com esse padrão e vem a ser usada como recurso didático.<sup>17</sup> A inclusão de HQs no ambiente pedagógico, como que rompendo com os limites dos livros tradicionais ali colocados, precisou valer-se do cruzamento de códigos vários para contar uma história e prover uma experiência de leitura lúdica para um público de leitores específicos, além de mostrar as possibilidades de sua didatização.<sup>18</sup>

Feba (2011) considera que a HQ é uma modalidade narrativa que, embora seduza o público mirim, há muito vinha sendo ignorada pela escola. E a autora atesta, em consonância com muitos professores, que “Em nossa experiência como docentes em escolas de Ensino

---

<sup>17</sup> Em 1944, a Revista do Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), do Ministério da Cultura, publicou ao longo de três edições um estudo bombástico a partir de uma pesquisa feita com professores e estudantes sobre as histórias em quadrinhos, um produto de massa surgido no país na década anterior. [...]. Seguiu-se, então, uma guerra em escolas de todo país, quando fogueiras foram organizadas para queimar gibis. Mais lenha foi jogada no incêndio quando o professor Antonio D'Ávila publicou, em 1958, A literatura infanto-juvenil, um tratado em defesa dos livros para crianças e contra as revistinhas (JÚNIOR, 2009).

<sup>18</sup> Uma observação em livro didático até o fim da década de 1980, demonstra que as HQs não era de modo algum consideradas para efeito didático em muitos casos na sala de aula. Pode-se citar como exemplo o LD Português Dinâmico: comunicação e expressão da então 7ª série do Ensino Fundamental (SILVA & BERTOLIN, 1979). Por outro lado, ainda que haja muito material atualmente para o trabalho de leitura com HQ nos LDs, são os professores que rejeitam esse gênero textual, de acordo com pesquisa feita por Feba (2011).

Fundamental, muitas vezes percebemos a rejeição desse gênero por acreditar que se trata de um texto muito fácil de ser entendido.” (FEBA, 2011, p. 216).

Embora se possa constatar historicamente que já há algum tempo esse gênero seja contemplado como recurso didático ou gênero textual que precisa ser explorado na sala de aula, na prática isso não se efetua com a urgência necessária. De acordo com Feba (2011), as HQs estiveram até mesmo em risco de ser banidas pela escola e vedadas de entrar nas salas de aulas. Segundo a autora, “Provavelmente o gosto infantil contribuiu para que as histórias em quadrinhos deixassem de ser banidas pela escola e fossem autorizadas a estar nas classes.” (FEBA, 2011, p. 221).

É claro que não se pode afirmar taxativamente que as HQs na sala de aula constitua-se num fenômeno tão recente. Entretanto, não se pode negar que o empenho entre docentes para que os discentes realizem um trabalho mais direcionado nesse sentido ainda tem sido muito tímido. Quando essas manifestações, por assim dizer, passaram a ser exigidas, houve como que um errijecimento cultural em certas salas de aulas. Em face dos novos códigos, o ambiente pedagógico vigente temeu não dar conta das infinitas possibilidades de comunicação desse gênero multimodal. Isto porque, talvez devido à sua origem, as HQs foram sempre consideradas textos meramete para entretenimento e até admitidas na escola, nos limites dos corredores e nos intervalos, mas fora da sala de aula.

Nesse sentido, a transposição da HQ para a sala de aula quebra os protocolos tradicionais e apontam para outras alternativas de interação entre os textos e os leitores-alunos. Pode-se até dizer que, de certo modo, essa transposição permitiu uma recuperação da relação original do aluno com a arte quadrilista. No próprio ambiente pedagógico, os alunos se encontravam diante de novas linguagens, que se aliavam às palavras, linguagens feitas de cores e formas, luzes e sombras, movimentos e balões, alterando o conceito de texto e restaurando a liberdade do contato prazeroso com o objeto estético (FEBA, 2011).

Nesta perspectiva, Costa (2009) observa que a compreensão da linguagem das HQs, sua história e seus recursos mostram-se imprescindível na atualidade. Isto porque é na linguagem que se constroem as culturas humanas, ou seja, que se constroem as narrativas e os discursos que orientam as ações. Para compreender uma HQ, o aluno precisa ser instruído a ler e entender o que está escrito nos balões e, ao mesmo tempo, compreender a relação do texto com as imagens. “Além disso, deve ter um repertório ou conhecimento de mundo que o leve a compreender as situações retratadas” (GOLDSTEIN, 2009, p. 19). Veja, por exemplo, no caso

abaixo, como a ilustração demonstra “um conceito de família” que será estabelecido pela leitura do aluno que naturalmente está inserido dentro desse aspecto.



Figura: Tira da turma da Mônica, publicada no jornal O Estado de São Paulo em 18 fev. 2004<sup>19</sup>

Pode-se notar, nos quadrinhos acima, como imagens e palavras são articuladas para compor a unidade do texto, dando-lhe uma tessitura com coesão e coerência. Sendo assim, segundo Goldstein (2009), pode se perceber, em primeiro lugar, que tanto as imagens são postas para completar o sentido das palavras como as palavras são colocadas para reforçar o sentido das imagens; em segundo lugar, há uma sequência lógica que demonstra que o segundo quadrinho responde ao primeiro; em terceiro lugar, respondendo ao um repertório ou conhecimento de mundo, “propõe-se um conceito de família partilhado por muitas pessoas.” (GOLDSTEIN, 2009, p. 19).

Trata-se de um texto misto – com imagens e palavras – que apresenta continuidade de sentido: a primeira colocação, “ser pai é... é...”, será completada pelo quadrinho final, em que o conceito de paternidade se traduz tanto pela fala da personagem, “...é ser feliz”, quanto pela imagem do pai com os filhos no colo, envoltos em pequenos corações, num cenário doméstico em que a mãe, com expressão feliz, contempla o carinho entre os membros da família. (GOLDSTEIN, 2009, p. 19).

Essa leitura, acima exemplificada, pressupõe que o estudante associe elementos do vocabulário, da visualidade, da espacialidade e do repertório cultural. Uma leitura dirigida neste sentido pode demonstrar que não é bem verdade que o texto do gênero HQ pode sempre ser entendido sem qualquer dificuldade. Ou seja, uma leitura que “exige tanto a interação entre as duas linguagens como também a apreensão de cada quadro em particular e, ainda, o conjunto de quadrinhos para, de fato, haver entendimento” não pode ser tratada como “muito fácil.” (FEBA, 2011, p. 216). Não, ao ponto de ser rejeitada como instrumento de ensino e aprendizagem na sala de aula.

<sup>19</sup>Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=ser+pai+tirinha+da+turma+da+monica>. Acesso: 08/12/2020.

Uma rejeição, nesse caso, pode legar um impacto negativo na educação do indivíduo para além da própria escola. Isto porque, além de se encontrarem textos multimodais em exames oficiais como Prova Brasil<sup>20</sup>, para o Ensino Fundamental, e o ENEM<sup>21</sup>, para o Ensino Médio, eles também aparecem em supostes informativos do cotidiano do aluno como jornais, revistas, outdoor e, sobremaneira, na web.

#### 4.1 UMA CARACTERIZAÇÃO DA HQ

O que vem a ser a HQ, além de um texto multimodal? Schüwer (2008) diz que as histórias em quadrinhos “podem ser definidas no plano de sua expressão como estruturas narrativas verbo-visuais ou intermediáticas, termo este empregado para definir tanto elas [as histórias ilustradas] como as posteriores HQs.” (POMARI, 2011, p. 224). Almeida, por seu turno, postula que a HQ possui até mesmo uma arquitetura própria, vozes e linguagens:

A HQ é composta, via de regra, de uma ou de uma série de superfícies, de formato quase sempre quadrado ou retangular, exploradas graficamente, às quais se dá o nome de vinhetas ou quadrinhos. Delimitadas externamente por traços perpendiculares que recortam a página, as vinhetas são justapostas umas às outras. Essa justaposição funciona como fator de estruturação textual, pois indica a ordem de leitura, delineando o percurso do fluxo narrativo: a passagem de uma vinheta à seguinte deve ser feita, no caso [dos orientais], no sentido horizontal, da esquerda para a direita, e, no sentido vertical, de cima para baixo. Em países de língua árabe, ao contrário, a leitura dos quadrinhos é feita da direita para a esquerda; o que revela uma tendência, por parte da HQ, em absorver códigos pertencentes a outras linguagens, incorporando-os às suas próprias regras. (ALMEIDA, 2001, p. 115, 116).

Para Oliveira, interagir diferentes linguagens e recursos é uma das marcas presentes no processo de comunicação humana, que atualmente ganha notoriedade. E a autora aponta este contexto atual como propício para que as HQs se mostrem como importantes veículos de integração de múltiplos recursos comunicativos, que se revelam potencialmente expressivas na construção de diversas narrativas (OLIVEIRA, 2007). Com efeito, conforme explicam os autores, para linearizar o fluxo do seu texto, a narrativa figurativa estabelece o encadeamento dos seus enunciados de maneira semelhante àquele do discurso verbal escrito.

---

<sup>20</sup> Com base nos resultados da Prova Brasil, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar. Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado?gclid>. Acesso em: 09/12/2020.

<sup>21</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Fonte: <https://www.google.com.br/search?sxsrf>. Acesso em: 09/12/2020.

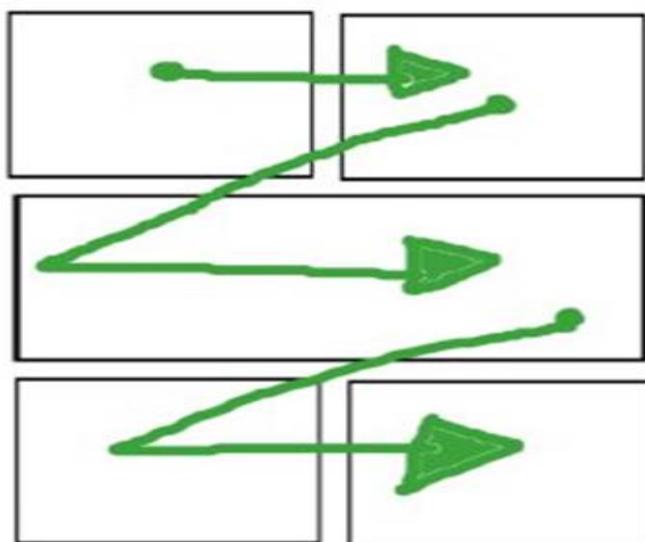


Figura: Indica a ordem de leitura, delineando o percurso do fluxo narrativo.<sup>22</sup>

Então, se o professor vai trabalhar com HQ e expõe os desenhos e as falas escritas dos personagens, tem, nessa composição, um texto multimodal, porque são usos diferentes de linguagens que confluem no mesmo texto; mas pode chamar à atenção do aluno para mais do que simplesmente figuras explícitas de pessoas, animais, objetos e o texto escrito em palavras. Isto porque elementos como os balões, certos traçados, as cores, os contrastes e as onomatopeias devem também ser estudados na multimodalidade textual.

Conforme explica Costa (2009), das mais simples às mais complexas, a linguagem das HQs pode se apresentar em variadas formas. Entretanto, no momento em que um sujeito tem contato com ela, seja em uma revista, uma tira de jornal ou qualquer outro suporte, é a união de sistemas de linguagem diferentes que primeiramente chama sua atenção: a imagética, reunindo as noções de perspectiva, simetria, hachuras, pinceladas, tonalidades, contornos, cores, etc. E a textual, que engloba a gramática, a sintaxe, sistemas morfológicos e outros. O autor cita Eisner, para quem a leitura que um indivíduo faz de uma HQ tanto é um ato de percepção estética, quanto de esforço intelectual. (COSTA, 2009).

É nesse sentido que a teoria diz que existem os códigos da história em quadrinhos. Na elaboração de uma sintaxe dos quadrinhos, alguns elementos ganharam função expressiva na narrativa quadrinhográfica e, com sua utilização constante, os quadrinhistas e leitores podem reconhecer como códigos “necessários para a integração dos signos gráficos (a imagem e a

<sup>22</sup>Figura:<http://www.saposvoadores.com.br/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-uma-historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 29.03.2021.

linguagem escrita) característicos da HQ, e para o desenvolvimento da narrativa” (SANTOS, 2002, p. 20). Como uma linguagem universal, esses diversos elementos, se formam por requadro, balão, recordatório, onomatopéia, metáforas visuais e linhas cinéticas.

Saber que a HQ é uma história narrada por meio de desenhos e textos inter-relacionados, que representam uma série progressiva de momentos significativos, é importante na leitura desse gênero textual. Os momentos nas HQs, cada um deles expresso por meio de uma ilustração, recebe o nome de vinheta. Santos (2002) observa que a maior parte das vinhetas é circundada por linhas, denominadas de requadro. Assim, o requadro é um elemento visual que pode ser revestido de uma significação específica, não meramente como moldura, chega a exercer uma função metalinguística. E, citando o teórico Will Eisner, o autor também postula que, ultrapassando sua função de apenas emoldurar os objetos e ações, o requadro do quadrinho em si pode ser usado como parte da linguagem não-verbal da arte sequencial nas HQs (SANTOS, 2002).

A propósito de estilo ou para efeito de narrativa, muitos quadrilistas preferem, por vezes, não trabalhar com requadros. Nesse caso, a ausência do requadro também assume uma significação, dando ideia de espaço ilimitado. O formato do requadro pode, portanto, transformar-se em um elemento significativo da história, integrando-se à narrativa. Assim, os requadros retangulares com traçado reto sugerem que as ações contidas no quadrinho estão no tempo presente. Mas, se o formato do requadro for modificado, ele ganha uma nova conotação: passa a designar uma recordação ou sonho do personagem. Nesse sentido, Eisner salienta que "o *flashback* (mudança de tempo ou alteração cronológica) é indicado por meio da alteração do traçado do requadro. O traçado sinuoso (...) ou ondulado [...] é o indicador mais comum do passado." (SANTOS, 2002, p. 20, 21).

Outro elemento gráfico que deve ser considerado no tratamento dos códigos semióticos que compõem textos de HQs é o balão. Para efeito didático, pode-se até falar de balões (no plural). Isto porque não podem ser tratados de um só tipo característico, conforme se observa em várias narrativas do gênero. Ou seja, uma vez inserido a fala, o pensamento e até o sentimento dos personagens, o balão pode assumir características específicas, que ajudam na compreensão e expressão da mensagem. Os balões, já reconhecido como elemento indissociável das HQs, chegou mesmo a ser chamados de "ícone cinestésico" por Scott McCloud (1995).

Como já se observou, os italianos chamam as HQs de *Fumetti*, depreendendo justamente o sentido relacionando à forma do balão a uma fumaça, no entanto, nas mais diversas HQs, os balões podem compor a história em formas de quadrado, retângulo, triangular, dentre outras.

Conforme explica Santos (2002), *Fumetti* refere-se à fumaça, em referência ao aspecto dos balões usados para exibir os diálogos, que se parecem com fumaça saindo da boca dos personagens, mas isso não impediu de modo algum as diversas formas de balões, quer pelo estilo, quer pela própria exigência narrativa. Dessa perspectiva, Eisner (1985) ainda observa que na proporção da sua ampliação, os balões, seus contornos, passaram a ter uma função maior do que simplesmente cercarem a fala dos personagens. “Logo lhe foi atribuída a tarefa de acrescentar significado e de comunicar a característica do som à narrativa.” (SANTOS, 2002, p. 21).

Pensar nessa alteração na função dos balões é didaticamente significativo porque o leitor-aluno deve interpretar também tais características. Ele precisa compreender que no momento em que aparecem encerrados no *balloon*, os termos da linguagem comum assumem significados que geralmente são válidos apenas no âmbito do código da HQ. (ECO, 1979). Dessa perspectiva, os balões,

mais do que elemento convencional, pertencente a um repertório de signos, seria um elemento de metalinguagem, melhor ainda, uma espécie de sinal preliminar, que impõe, para a decifração dos signos contidos no seu interior, a referência a um determinado código. (SANTOS, 2002, p. 21).

Através dos balões, o leitor pode identificar a procedência da fala que lê porque o rabicho direciona-se para a cabeça ou para a boca de quem fala; se observar que há mais de um rabicho no balão, então saberá que vários personagens estão comunicando. Se, em vez de rabicho, aparecem pontos (bolinhas) abaixo do balão, o leitor identifica a mensagem dentro como pensamento ou voz interior do personagem. Quando introduz um cochicho ou quer baixar o tom de voz da personagem, o autor do quadrinho o faz com traços pontilhados. Ainda mais:

As alterações nas linhas dos balões podem demonstrar estados emocionais diferentes, como o balão trêmulo, que indica o medo que o personagem está sentindo. Também o balão *splash* refere-se à raiva ou à exaltação do personagem. Os balões intercalados, por sua vez, demonstram que a fala de um mesmo personagem foi emitida em intervalos de tempo, com uma pausa entre eles, significando hesitação. (SANTOS, 2002, p. 21).

Como se ver, portanto, o desenho dos balões é fundamental, até mesmo, para complementar a mensagem que o autor irá passar em cada um dos quadrinhos. Assim, vários tipos de desenhos de balões existem para, além das palavras contornadas, expressarem algum

sentimento ou emoção. Os mais usuais são: Balão de grito, de pensamento, de fala, de cochicho de idéia de amor, conforme se pode verificar:



Figura que demonstra a forma de balões e a seu sentido na história em quadrinhos.<sup>23</sup>

A HQ tem um código verbal característico em sua forma de representar os barulhos. Pode-se citar, como exemplos de atos de cenas em que eles podem aparecer representados em traços específicos, as explosões, os socos, os tiros, os vidros quando estilhaçados, voar de moscas e aves, latidos de cão, canto de galo, bater de relógio, alarmes, entre outros, geram palavras ou expressões, que procuram imitar certas vozes ou ruídos. Englobam o estudo das onomatopeias, quando empregadas como efeitos visuais que indicam o som, constituem-se signos gráficos (PASCHOALIN, 1989).

Os estudiosos das onomatopeias, usadas nas HQs, dizem que elas podem até mesmo serem consideradas, concomitantemente, elementos verbais e iconográficos. Alguns exemplos, lembrados por Paschoalin (1989, p. 143), são: tique-taque, zunzum, pif-pafe, fonfom, reco-reco, plaft, cocorocó, pingue-pongue e catapimba. Santos (2002) destaca, dentro dessa categoria, a palavra onomatopeica “CRACK!” para explicar que a sonoridade desta palavra “lembra um objeto sendo quebrado em pedaços, que desenhada estilhaçada, constitui um pleonasma gráfico (visual e verbal) para reiterar ao leitor a ação que está acontecendo”. (SANTOS, 2002, p. 22). Explicação semelhante pode ser dada para outras expressões muito comuns em HQs como crash, zap, boom, bang, dentre tantas:

<sup>23</sup> Texto pode ser encontrado <https://midiatividades.wordpress.com/2014/07/29/como-sao-as-hq-arte-sequencial/>. Acesso em: 09/12/2020.



movimentação de um caracol, por exemplo, são diferentes das traçadas para indicar o movimento de um cavalo. Um instante assim, emoldurado pelo requadrinho, pode ser lido com certa precisão.

Nesse sentido, McLoud (1995) fala sobre a convenção visual das HQs e de como esse é um aspecto que teve certa evolução. Ele explica que as linhas cinéticas, nos primórdios desse gênero, eram mesmo tentativas grotescas, quase desesperadas de representar a trajetória de objetos em movimento no espaço. Com o passar dos anos, porém, essas linhas foram se tornando mais refinadas e estilizadas, até mesmo diagramáticas, de tal modo, a ganhar dramaticidade dentro da narrativa. O objeto ou o personagem em movimento chega a ser mostrado fora de foco, ou com o fundo desfocado (como se fosse uma fotografia tirada com obturador em velocidade lenta), dando a impressão de que o olhar do leitor (ou uma máquina fotográfica imaginária) acompanhou a ação, o movimento. (SANTOS, 2002).

Esboçar as características da HQ por postulados teóricos tem sido feito em inúmeros trabalhos de pesquisa, para articulação pedagógica no ensino fundamental ou para documento acadêmico. Entretanto, trabalho, nesse sentido, que se empenhe em ensinar alunos do ensino fundamental construir sentidos para, depois, responder à perguntas elaboradas pedagogicamente, parece faltar na sala de aula. É claro que após o ensino fundamental, como demonstra Ramos, no ensino médio, se requererá do estudante o domínio da leitura de HQ, mesmo porque ele integra o conteúdo pedagógico desta fase da educação (BUZEN & MENDONÇA, 2013). Sendo assim, estimular a compreensão de textos que envolvem diferentes modalidades, verbal escrita e visual, algo integrante dos diferentes gêneros dos quadrinhos, não só deve ser encarado como urgente, como, de igual modo, necessário. Isto porque “o aluno deve estar familiarizado com a linguagem própria dos quadrinhos e, não menos importantes, precisa trabalhar com uma série de outras informações inferidas durante o processo de leitura.” (BUZEN & MENDONÇA, 2013, p. 116).

Esse movimento descrito acima pode assustar porque, de certa forma, tem a pretensão de romper com certos paradigmas tradicionais (ANTUNES, 2017). Entretanto, embora carregado de riscos, a proposta deixa depreender uma condição necessária para enfrentar as novas demandas textuais da atualidade.

#### 4. 2 UMA CARACTERIZAÇÃO DO CONTO

Tradicionalmente, o conto recebe a seguinte caracterização: (i) a introdução, inserindo o leitor no universo a ser relatado, revelando as particularidades do espaço em que desenvolve a ação e, paulatinamente, colocando as personagens que transitarão por tal espaço construído; (ii) o conflito, que demanda o surgimento de um problema, um impasse ou um drama que deve desencadear todas as peripécias e infortúnios necessários para o encaminhamento da trama; (iii) o clímax, que é instituído como o ensejo mais impactante da narrativa, em que o protagonista se percebe incurralado; e (iv) o desfecho:

Em última instância, e não menos importante, revela-se o desfecho, em que o conflito outrola configurado na narrativa é, enfim, solucionado, conduzindo a protagonista ou a um final harmonioso, recompensando-o por suas privações ao longo da história, ou trágico, como sugerem algumas poéticas do texto infantil anteriores ao século XIX. (FEBA, 2011, p. 124).

Conforme Luiz e Ferro “o leitor, igualmente afoito, adere ao jogo proposto pelo texto.” (FEBA, 2011, p. 124). Os quatro momentos anteriormente mencionados (introdução, complicação, clímax e desfecho) são percebidos como estrutura linear em contos de fadas ou contos maravilhosos como os conhecidos Branca de Neve, Cinderela, Capuzinho Vermelho e Gatos de Botas, por exemplo.

Os autores supracitados observam que nesses contos há inclusive a planificação do momento introdutório ante as sentenças “Era uma vez...” e “Há muitos e muitos anos atrás...”. E, segundo os autores, a mesma observação pode ser levada em conta no que diz respeito à continuação da complicação na trama, geralmente direcionada por sentimentos como cobiça ou inveja. Estes, nutridos pelos antagonistas das grandes histórias, ameaçam a vida dos heróis e heroínas. O clímax, por sua vez, tem-se tais protagonistas em situações altamente gritantes, evidentemente revertida nas sequências em nome de um afortunado desfecho.

Pode-se citar ainda os contos de Charles Perrault inserido no século XVII, num contexto histórico-social que nem sempre permitia a glória absoluta dos mocinhos, distancia-se do modelo proposto. Entretanto, nos contos dos irmãos Grimm, percebe-se o enquadramento à estrutura mencionada.

Para o propósito deste trabalho, no entanto, a discussão sobre os contos não deve se esgotar nas produções clássicas. Outras manifestações do gênero em debate deve vir à baila para que se encontre diversificadas possibilidades de fazer literatura por meio de um gênero

basicamente sintético, objetivo e direto com o público a que se destina (COELHO, 2000; FIORUSSI, 2003; GOTLIB, 1991).

Os autores supracitados mencionam os contos exemplares (centrados na veiculação de determinadas normas morais), os contos jocosos (narrativas cômicas que se debruçam sobre elementos do cotidiano), contos religiosos (marcados por prêmios ou castigos concedidos por Deus a determinada personagem), contos etiológicos (que elucidam, a partir de uma visão mitológica, a razão de ser de alguma propriedade ou ente da natureza), contos acumulativos (histórias encadeadas e bastantes divertidas) e as facécias (que, recuperando o humor, exploram situações imprevistas, materiais e morais). (LUIZ e FERRO, 2011). Com essa especificidade em perspectiva, Coelho (2000) explica que:

Personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou num plano imaginário transposta para o plano da realidade estética (ou literária). Não há ação narrativa sem personagens que executem ou vivam. A personagem é o elemento decisivo da efabulação, pois nela se centra o interesse do leitor. (COELHO, 2000, p. 74, 75).

Provavelmente, porque a personagem é uma espécie de amplificação ou síntese de todas as possibilidades de existência permitidas ao homem ou a condição humana, todos, adultos ou crianças, ficam presos àquilo que acontece às personagens ou àquilo que elas são. É nessa perspectiva que o aluno, na sua produção, deve ser conduzido como um roteirista, que define os personagens, com o seu devido papel, o foco narrativo, a época em que se passa o enredo e a duração da narrativa elabora o roteiro de uma narrativa.

Como autor também pode ser o narrador em primeira pessoa, pode introduzir um narrador em terceira pessoa, um dos personagens pode narrar ou vários deles. O personagem pode ser protagonista, aquele que é envolvido pelo tema da história, chamado de ator principal (nem sempre o herói e pode ser o anti-herói). O antagonista, por sua vez, opõe-se ao protagonista, sendo responsável pelos conflitos que desenvolvem o enredo e pelos obstáculos que o herói deve superar ao longo da narrativa; quando o antagonista é apenas secundário denomina-se adjuvante.

Essas informações devem ser expostas para que, na construção narrativa ou mesmo na leitura, o aluno coloque e perceba o que é essencial. Por exemplo, ao contar uma história, perceber que tão necessários como os protagonistas, os personagens adjuvantes dão apoio ou criticam o personagem principal, garantindo, às vezes, momentos cômicos.

Em grande parte das histórias, cabe ao protagonista deflagrar as ações, fazendo com que o enredo se desenvolva. “A história também pode ser narrada em ordem cronológica ou em *flashback*, a partir das lembranças de um narrador”. (SANTOS, 2002, p. 26). Ainda mais: saber com que propósito estão sendo empregados esses códigos, de que maneira todos estão relacionados e como se colocam a serviço da narrativa.

#### 4. 3 RELAÇÃO E IMBRICAMENTO ENTRE A HQ E O CONTO

Para um trabalho efetivo entre o gênero HQ e o gênero conto é preciso pensar numa relação e imbricamento entre eles. Assim, para composição do presente tópico, se fará um recorte com o objetivo de se detalhar certos aspectos necessários para serem tomados como base à produção do conto a partir da HQ e/ou vice versa. O procedimento pode possibilitar um estudo mais consistente e objetivo quando se levar em conta que há características comuns entre esses gêneros no que diz respeito a alguns aspectos estruturantes da narrativa.

Uma preliminar definição da semiótica é qualquer ação ou influência para sentido comunicante pelo estabelecimento de relações entre signos que podem ser interpretados por alguma audiência (SAUSSURE, 2006). Assim, a tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 1969). Isto numa perspectiva semiótica de que a língua é também um sistema de signos.

Para se dizer mais a essa altura, é preciso reconhecer que os elementos da HQ realmente permitem a sumarização de uma narrativa que seria proporcionalmente longa num texto exclusivamente verbal. Ou seja, uma narrativa de certa forma longa pode diminuir de tamanho se transposta para HQ. Eisner (2001) observa que nas HQs há uma sobreposição de palavra e imagem, onde arte e literatura relacionam-se num imbricamento mútuo.

Propondo que os quadrinhos criam uma linguagem específica, ao empregar palavras repetitivas e símbolos, Eisner (2001) acredita ainda que passam a ser reconhecíveis entre autores e leitores. Nessa linguagem, o texto funciona como uma extensão da imagem e a junção de símbolos, imagens e balões criam o enunciado. Assim, na composição imagética dos quadrinhos estão elementos fundamentais que, se bem apresentados, serão capazes de esboçar uma narrativa compreensível com elementos como quadro, balão, onomatopéia, metáfora visual, ícone, entre outros (FERREIRA, 2009).

Diante de toda essa gama de informações, é preciso pontuar algumas questões ligeiramente discutidas. O gênero textual denominado história em quadrinhos, também conhecido como HQ, assim como o gênero conto, são textos de caráter narrativo. Um apresenta a narrativa por meio de uma sequência de acontecimentos, representados em diferentes quadrinhos; o outro, se faz por parágrafos definidos. Os fatos narrados dentro dos quadrinhos envolvem personagens e correm em determinado tempo e espaço, assim como em um conto personagens, tempo e espaço são aspectos importantes da narrativa.

Essa discussão é pertinente, ainda mais quando encarada de uma perspectiva pedagógica. Pensando portanto para a sala de aula, vale notar a distinção que se faz entre o gênero textual e tipos textuais. A HQ, por exemplo, pode ser um gênero diferente do conto, mas ambos podem ter uma tipologia narrativa. Distinção quase sempre ignorada nas antigas aulas de redação, ao longo da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, há debates, entre outros aspectos, o que tem sido proposto pelos recentes livros didáticos para o ensino da língua escrita, enfatizando três direções comuns: ensino via tema; ensino do gênero redação escolar com base na tipologia clássica; ensino com base na diversidade textual.

Além disso, o trabalho com tipologia, durante muito tempo, apareceu desconectado de questões relacionadas a leitura e compreensão do texto, já que, em muitos livros didáticos, destinava-se somente uma seção para tratar da tipologia. Nela, apareciam as características de cada tipo de texto, e o aluno deveria decorar tais características apenas com a finalidade de classificar qual texto pertencia à qual tipologia, sem nenhuma reflexão mais aprofundada sobre o tema. (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p. 18).

Obrigatoriamente, uma HQ apresenta imagens; no entanto ela pode apresentar ou não textos verbais, um conto, por sua vez, precisa descrever seus elementos influenciando na imaginação do leitor. Entretanto, ambos, HQ e conto, de gêneros diferentes, possuem, como já posto, características narrativas, isto determina serem de mesma tipologia, mas não de mesmo gênero. Em uma HQ verbal, assim como em um conto, a história pode ser narrada em forma de:

- Monólogo – quando um personagem fala sozinho;
- Diálogo – quando dois ou mais personagens conversam.

O enredo (sequência de ações de uma narrativa) é formada por quatro partes. Situação inicial: introduz os personagens e o contexto das ações, como o tempo e o lugar em que ocorrem.
--

Conflito ou complicação: apresenta o desenvolvimento das ações que alteram a situação inicial.
--

Clímax: corresponde ao momento de maior tensão.
---

Desfecho: traz o resultado do conflito.
---

Quadro para guiar a transposição:
As operações de retextualização utilizadas pelo produtor de texto, envolverá:
i) transformação do texto-base (HQs): do texto escrito (verbal) e imagético (não-verbal) para o escrito, sem alteração na modalidade uso da língua: do escrito e imagético para o puramente escrito: se fará interpretação de expressões faciais dos personagens, ambiente e movimentos.
ii) mudança de gênero: da HQs para um texto narrativo curto, qual seja, um conto. A partir do que se lê no texto multimodal, se levará em conta os aspectos formais do conto - Situação inicial, Conflito ou complicação, Clímax, e Desfecho – para produzi-lo.
iii) operações de transformação do texto, através de aspectos textuais-discursivos e cognitivos de:
i) idealização: como eliminação e completude: Na HQ uso de balões para o discurso direto, no conto uso de travessões ou aspas, etc.
ii) reformulação, como acréscimo, substituição e reordenação do texto;
e de iii) compreensão, como inferência e generalização.

Uma proposta de produção escrita a partir de um texto de gênero multimodal como uma HQ ou um desenho animado, por exemplo, para a produção de um conto – uma retextualização – de conformidade com esses aspectos descritos, evitará qualquer perda na aprendizagem do aluno e ensejará enriquecimento pedagógico.

O fator preponderante é que HQs reúnem sistemas sógnicos imagéticos e textuais. No interior da narrativa a união desses sistemas sógnicos muitas vezes pode gerar um fator de redundância se, na relação texto/imagem, o texto descrever meramente algo que a imagem demonstra com propriedade.

De outro modo, a depender do que a narrativa venha requerer, a relação texto/imagem deverá possuir significados diferenciados. Costa (2009) cita, como exemplo, “quando o narrador descreve um acontecimento e a imagem nos mostra outro, ou seja, dois acontecimentos construídos concomitantemente por linguagens diferentes, em uma mesma narrativa”. Entretanto, o autor explica que

[...] a linguagem quadrinística não se resume apenas à união desses dois sistemas de signos. Diversos outros elementos podem ser utilizados das mais diversas formas no interior dessa linguagem com a pretensão de auxiliar a narração de fatos e acontecimentos. Talvez um dos mais conhecidos sejam os “balões” – oriundos dos filactérios egípcios - que possuem a função de recipiente que contém em seu interior imagens ou palavras que podem servir como pensamentos ou diálogos de personagens da narrativa (COSTA, 2009, p. 2).

Os teóricos da HQ chamam a atenção de características como a composição de balões de variados tipos e formas que mostram os diálogos dos personagens ou suas ideias e que ela possui elementos básicos de narrativa, tais como personagens, enredo, lugar, tempo e desfecho, além

de sequência de imagens que montam uma cena (TAVARES & CONSERVAN, 2012; COELHO, 2000).

Levando em conta alguns fatores estruturantes da composição da matéria narrativa – o narrador, o foco narrativo, a história, personagens, tempo, linguagem, leitor ou ouvinte – pode-se concluir que elementos comuns entre o gênero HQ e o gênero conto permitem uma transposição efetiva para compreensão e para a produção dessas modalidades textuais.

Além dessas relações e imbricamentos entre esses dois gêneros, em seus aspectos de composição e quanto a seus fatores estruturantes, há o aspecto do uso da linguagem em ambas as narrativas como uma relação com o mundo, com o inconsciente e a história (COELHO, 2000). Aspectos que julgam-se relevantes quando se trata de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, que, além de considerar a tipologia, levam em conta os gêneros textuais.

#### 4. 4 VANTAGENS DE TRABALHAR A HQ EM SALA DE AULA

Autores como Dionisio e Vasconcelos (2013) chamam “a atenção para a diferença entre a multimodalidade como recurso constituinte do texto e como recurso metodológico” (BUNZEN & MENDONÇA, 2013, p. 33). Dentro dessa perspectiva, afirmam que há similaridade no tratamento do texto verbal e do texto visual, quanto ao uso de conceito. E citam alguns estudos que comprovam a assertiva:

Com a publicação da *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, de Kress e van Leeuwen (1996), e de outros trabalhos decorrentes, verificou-se que muitos dos conceitos já existente para análise das estruturas linguístico-textuais eram possíveis de serem transpostos para análise dos textos visuais. (BUNZEN & MENDONÇA, 2013, p. 30).

Sendo assim, a desvantagem de se ler em HQ pode ser oportunamente pensada a partir de uma pergunta direcionada à abordagem, não ao texto em si: Se há alguma desvantagem na leitura de HQ, qual seria a compensação didática? Ou: Como abordar o texto multimodal de formas a compensar qualquer possível perda no desenvolvimento do cognitivo do aluno-leitor?

Quando o leitor exercita uma leitura narrativa de um texto cujo código é apenas linguístico, ele precisa imaginar (formar imagens na mente) à medida que ler palavras. Esse é um aspecto apresentado como positivo na leitura de contos, romances, novelas e outros textos literários, não acompanhados por imagens. Portanto, acredita-se que o leitor, a partir do que ler no código linguístico, tem que formar imagens em sua própria mente. Entretanto, se ele já tem, diante de seus olhos, o texto escrito e também as imagens, até certo ponto, não precisará mais

fazer o exercício da imaginação. Esse aspecto é apresentado como talvez um ponto negativo na leitura de textos multimodais, principalmente HQs.<sup>25</sup>

Entretanto, esse suposto aspecto negativo pode ser compensado em sala de aula numa pedagogia de ensino de língua não unilateral, mas diversificada. Pode-se, por exemplo, pedir ao aluno que produza a partir de um conto uma HQ, ou a partir da leitura de uma HQ que se produza um conto. Tarefas de leitura e produção escrita assim podem muito bem trabalhar a habilidade de produzir e imaginar. De outra perspectiva, a linguagem híbrida das HQs, que conjuga texto e imagem na formação dos significados complexos, pode formar um leitor atento, eclético e proficiente, para a leitura competente de diversas mídias e linguagens, assim como na qualidade da organização das ideias e a formulação de textos escritos, com muita diversão e articulação. Vale observar que a produção escrita pode também está situada didaticamente numa compreensão que se estabelecerá entre a HQ e o gênero conto. Uma outra possibilidade a ser explorada é a HQ transposta para desenho animado, dentre tantas possibilidades, explorado como recurso didático de produção.

Para Feba (2011), a leitura de quadrinhos pressupõe o estabelecimento de relações entre os códigos, gerando novas potencialidades de significação. Desse modo, uma proposta de formação de leitores pode ter início pelo trabalho sistemático com a leitura orientada de quadrinhos. Leitores hábeis de textos híbridos ou de textos literários, predominantemente verbais, podem ser formados quando há uma abordagem efetiva. Sendo assim, o professor precisa mesmo desenvolver estratégias de mediação a fim de que o leitor da Educação Fundamental se aproprie do sentido do texto, e por meio da interação com a tessitura literária, vivencie conflitos e emoções, até mesmo para construção do seu próprio texto.

Desde o seu surgimento, a literatura infantil é formada pela linguagem verbal e visual. Atualmente, a produção literária para a infância tem recebido atenção especial das editoras. De fato, tem havido uma verdadeira revolução tecnológica na publicação de livros infantis, empregam desde as diversas técnicas de ilustração, até recursos sonoros e partes móveis. Equanto isso, em muitas salas de aulas, as crianças se deparam com LDs pouco estimulantes.

---

<sup>25</sup> Um artigo da FAPESP apresenta uma tese que contesta a ideia de que a leitura por HQs, os comics, constituíam um nocivo instrumento que estava prejudicando o aprendizado escolar de diversas formas: desestímulo ao estudo das disciplinas, abandono dos livros infantis e, pior, causavam preguiça mental, ao viciar os estudantes com imagens e poucos textos. <https://revistapesquisa.fapesp.br/quem-disseque-os-quadrinhos-sao-inimigos-dos-livros/>. Acesso em: 21/04/2021.

Segundo Feba (2011), uma modalidade narrativa que, por um lado, vem seduzindo o público mirim e, por outro, vem sendo ignorada pela escola é a HQ.

A autora observa, a partir de sua experiência como docente em escolas de Ensino Fundamental, que muitas vezes há de fato uma forte rejeição desse gênero, porque os colegas professores de língua acreditam que “se trata de um texto muito fácil de ser entendido”. (FEBA, 2011, p. 216). Outras observações poderiam constatar até mesmo que, mesmo diante de um texto multimodal e trabalhando a língua a partir dele, professores trabalham apenas os aspectos relacionados à verbalidade. Conforme já se observou, há ainda “professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos apenas o texto verbal.” (RIBEIRO, 2016, p. 26). E essa falha na didática do professor, muitas vezes, pode advir da maneira como muitos LDs, mesmo tão bem ilustrados, abordam suas imagens de maneira deficitária em suas atividades.

O trabalho de Luiza (2011) sobre os livros didáticos de português também aponta um quadro que considero triste: a maior parte das atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não aborda questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Diante do exposto, alguns dos questionamentos metodológicos válidos seriam: como posicionar a HQ no ensino/aprendizagem; e: quais as vantagens do trabalho com esses gêneros em sala de aula? Ribeiro (2016) esboça outros questionamentos: Será que, ainda hoje, vale a pena pensar as aulas de língua materna exclusivamente para o trabalho com textos verbais? O que acontece quando um professor descarta fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos de um texto originalmente composto por várias linguagens? Isso não parece desalinhado em relação ao que se ver acontecer na circulação social dos textos?

Conforme a constatação empírica da autora supracitada, não é verdade que o texto da HQ seja muito fácil para compreensão, como querem alguns desavisados professores de língua portuguesa. É fato que a leitura em HQ exige, em proporções semelhantes, a interação da linguagem verbal e não-verbal. Embora, conforme já se observou, o texto da HQ poupe, em certa medida, o leitor de praticar a ação imaginativa – imaginação – a apreensão de cada quadro em particular e o conjunto dos quadrinhos expostos para que se deflagre a compreensão substancial da mensagem também requer um outro exercício e esforço cognitivo muito válido. Na verdade, não é porque o aluno tem a imagem que ele deixa de imaginar; a leitura da imagem também pode ser considerada uma imaginação e mesmo diante de palavras, ou imagens, ou

mesmo na multimodalidade, - quando ambos os signos verbal e não verbal são explorados - a imaginação estará presente.

Um leitura assim, que pressupõe que o leitor “associe elementos do vocabulário, da visualidade, da especialidade, entre outros,” deve ser encarada como tendo certa complexidade, mas certa eficiência (FEBA, 2011, p. 216). Vale salientar também que a HQ se enquadraria na literatura numa classificação conceitual ampla, diferente da usual e, por isso, ela, então, seria uma variante que inclui a imagem como um aspecto de sua estrutura e, se está na estrutura, deve ser considerada na leitura (HIGUCHI, 1998). Essa particularidade exige, segundo os autores, que o professor estude com o aluno, não simplesmente estruturas fraseológicas, mas, sobretudo, elementos como personagens, enredo, sequência temporal, disposição dos recursos gráfico-visuais, título e sua relação com a história narrada, balão de indicação de fala e de pensamento, narrador, se presente ou ausente do texto e legenda por meio do discurso indireto.

As HQs demonstram uma forma de representação da realidade por meio de uma linguagem simbolicamente elaborada, que permite a comunicação entre as pessoas, assim como já faziam os homens de períodos mais antigos, antes da escrita. Isso mostra, acima de tudo, que, na verdade, a HQ é um produto cultural ao qual crianças e jovens podem ter acesso informalmente. Mas que, uma vez formalizada para efeito didático, pode enriquecer o ensino tanto quanto a aprendizagem.

À primeiravista, ler Histórias em Quadrinhos pode parecer uma atividade muito simples, que qualquer criança pode fazer. Esta impressão deve-se, em parte, à concepção errônea de que os quadrinhos são ingênuos, infantis, e, portanto, seu conteúdo tornar-se-ia fácil de ser apreendido. Alia-se a esta idéia o fato de os leitores já estarem acostumados com os elementos que compõem a "semântica" [...] deste produto industrial de massa.<sup>26</sup> (SANTOS, 2002, p. 20).

As revistas de HQ, nesse caso, podem ser consideradas uma forma de literatura, propícia para impactar o ensino do professor e a aprendizagem do aluno. Sobretudo daqueles, de ambos os lados, entediados das meras formulações didáticas em torno da gramática tradicional ou mesmo de textos inexpressivos e arcaicos, numa aula de língua portuguesa. Conforme Feba (2011), as crianças leem HQ – basta observar o sucesso de revistas da *Disney* e da *Turma da Mônica*. E, uma vez que elas leem, por que não aproveitar isso melhor na articulação didática?

---

<sup>26</sup> A expressão “produto industrial de massa”, conforme o autor, é uma denominação feita por Umberto Eco (1979, p.145).

É provável que os teóricos da leitura e da produção de texto para o Ensino Fundamental insistam com os professores que levem as HQs para as salas de aulas porque consideram a satisfação que esse tipo de literatura atinge as crianças, independentemente da escolaridade (FEBA, 2011; KOCH, 2012; BUNZEN, 2013 e RIBEIRO, 2016). Entretanto, é preciso reconhecer, de maneira enfática, que tal satisfação não exclui as dificuldades que esse gênero carrega. Sendo assim, é até preciso observar que o professor, no papel de mediador, deve selecionar o texto, propor as estratégias de abordagem dos mesmos para que o diálogo leitor-texto aconteça, e não mero entretenimento. Isto porque, conforme Ramos (2006), não é mero contato com o objeto artístico que vai garantir a devida apreensão. Na conclusão do autor, seria uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar ou dramatizar uma ideia. A sequencialidade é, portanto, a característica mais marcante da narrativa quadrinhográfica (SANTOS, 2002).

McLoud (1995, p. 9) considera esta construção narrativa indispensável para a definição que faz da HQ, definindo as como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada.” Estabelecendo uma analogia com a edição cinematográfica, Eco (1979, p. 147) declara que o mecanismo empregado para garantir a continuidade narrativa por meio das unidades constituídas pelas vinhetas não tende a resolver uma série de enquadramentos imóveis num fluxo contínuo, como num filme, mas realiza uma espécie de continuidade ideal através de uma fatural descontinuidade.

Sendo assim, para o autor, a HQ quebra o continuum em poucos elementos essenciais. O leitor, por conseguinte, solda esses momentos na imaginação e os vê como continuum. Esta é a grande mágica por meio da qual a HQ pode apelar para a imaginação do aluno e ele, prontamente, poderá estabelecer os elos, preencher os vazios, enxergar os momentos descartados entre uma vinheta e outra, com sua fantasia, até mesmo para impulsionar a capacidade de compreensão (SANTOS, 2002).

Com base nos estudos de Propp, Antonio Cagnin concluiu que, quando se trata de HQ, “a substância destas unidades é visual e, isoladas ou unidas à linguagem escrita, se prestam a funcionar como unidades narrativas, pois têm equivalentes às unidades linguísticas: “as partes de uma imagem podem significar um todo.” (SANTOS, 2002, p. 25). Conforme a descrição de Cagnin no caso da HQ, a relação entre dois ou mais quadrinhos podem constituir-se de dois conjuntos: em um, todos os quadrinhos permanecem independentes e, no outro, uma sequência como unidade significativa de nível superior. Desta perspectiva, o quadrinhista seleciona os

momentos certos para mostrar ao leitor, que, nesse caso não será um ser passivo, mas incumbido de complementar as lacunas existentes entre um momento e outro, entre uma vinheta e outra (SANTOS, 2002). Conclusivamente, o autor coloca que:

Esse processo de seleção pode se valer de alguns modos, como a expansão (em que o movimento é fragmentado em vários quadrinhos, dando impressão de tratar-se de um efeito de "câmera lenta"), a elipse (na qual uma ação é omitida e deve ser entendida pelo leitor) e a redução ("onde diversos momentos de uma ação formam um só quadrinho. (...) É um quadrinho-síntese, congelado, que possibilita as historinhas humorísticas, as charges"). Este é o caso da tira que possui apenas uma vinheta: a sequencialidade se dá entre os elementos visuais presentes no quadrinho-síntese. (SANTOS, 2002, p. 26).

Ainda Propp concorda que cada um dos aspectos supracitados funcionam como constituinte de um sintagma narrativo. Assim, uma HQ é formada por diversos sintagmas narrativos, cada um deles ligado à ação de um personagem (sua função narrativa). Santos conclui, do postulado, que, como forma de comunicação visual impressa, a HQ foi desenvolvendo sua linguagem própria ao longo do tempo. Isto proporcionou-lhe aperfeiçoamento técnico-artístico e a criação de elementos que foram inseridos em seu repertório sígnico e incorporados pelos leitores no ato da decodificação. (SANTOS, 2002).

Em face do exposto, deve-se reiterar numa evocação didática, que, para conhecer suas denominações e identifica-las de maneira mais abrangente, o receptor necessita de uma certa instrução. Não seria, pois, demais reafirmar que, no processo de compreensão da HQ, é preciso que o aluno identifique esses elementos que formam um código específico. A leitura por esse caminho, conforme os postulados, resulta mais rica e completa, possibilitando a habilidade de transformação de um gênero escrito em outro, assunto para o próximo capítulo.

## **5 CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL**

Conforme já delineado em capítulos posteriores, os postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantêm explicitações dos gêneros como objeto de ensino das práticas de leitura, escuta, produção de textos orais e escritos. Sendo assim, as Teorias de Gênero de textos/do discurso ampliam cada vez mais essas discussões voltadas para o ensino da língua portuguesa. Desde os os PCNs, e agora com a BNCC, os LDs, a fim de atender a esses critérios de validação pelos documentos oficiais, demonstram em sua constituição, organização e seleção de textos, a importância do ensino de língua pela noção de gêneros textuais.

Destarte, ao se observar a diversidade de gêneros textuais nas propostas de atividades de compreensão e produção de textos, tanto escritos quanto orais, percebe-se não uma mera tendência, mas sobretudo uma profunda mudança. Essa orientação, portanto, tem feito dos LDs verdadeiras coletâneas de textos de gêneros diversificados.

Dessa perspectiva, considera-se os gêneros textuais como referência intermediária para a aprendizagem da língua, na modalidade oral ou escrita (BENFICA, 2012). Quase sempre, esses gêneros apresentam uma construção de frases, facilmente memorizáveis, que servem de mote para um produto, um serviço ou uma idéia, ou mesmo para uma produção (SANTOS, MENDONÇA & CAVALCANTI, 2007). Para Scheneuwly & Dolz (2004), o gênero textual é uma mega-ferramenta, capaz de fornecer suporte para a atividade nas diversas situações de comunicação. Sendo assim, os professores podem tomá-los como referência para a aprendizagem e utilizá-los como meio de articulação entre as práticas sociais e o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos. Há, entretanto, algumas distorções que persistem na constituição de muitas atividades de LDs, mesmo aqueles já contemplados pelas exigências de documentos como PCN e BNCC.

Neste trabalho, se procura, então, fazer uma discussão sobre a noção de gênero que subjaz às propostas de produção de textos realizadas a partir de atividades de retextualização. Subsequente a isso, se oferecerá, num caderno pedagógico com atividades de leitura e escrita a partir de textos multimodais. Nesse sentido, tais atividades apreciarão algumas possíveis distorções constatadas em LDs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a fim de esboçar correções ou propor modificações.

Conforme observa Benfica (2012), mesmo que muitas vezes o termo retextualização não seja empregado, atividades de escrita por meio da retextualização estão presentes nos debates sobre o ensino de língua materna. “Nos livros didáticos, em planos de ensino em geral, esse tipo de atividade tem sido adotado como prática para o ensino de produção de textos orais e escritos.” (DELL’ISOLA, 2012, p. 29).

Hipoteticamente, se o LD, ou mesmo o plano de aula do professor, orienta para determinada atividade, propostas que não levam em conta o funcionamento do gênero textual que objetiva trabalhar, tal atividade será girará em torno de si mesma. O pressuposto de que retextualizar é produzir um novo texto a partir de outros, chamados de base, se não explicitado na atividade de produção, revelará falha (MATÊNCIO, 2002). Isto porque, a falta de clareza das condições de funcionamento do novo texto, segundo Benfica (2012), pode anular ao retextualizador a capacidade de planejar sua escrita, em função do propósito discursivo, do interlocutor e do circuito comunicativo previsto para o texto. Nas atividades de proposição para uma produção escrita, portanto, cada etapa didática precisa delinear as fases com fim a um propósito comunicativo.

Conforme Bazerman (2005), as produções não só devem ter um propósito, como também precisam partir de um propósito comunicativo. E é esse aspecto que exigirá do produtor o domínio de um conjunto de competências e habilidades importantes e necessários para o desenvolvimento da escrita. Dentre essas habilidades e competências, pode-se incluir o conhecimento do gênero mais adequado à situação comunicativa, bem como as escolhas linguísticas e discursivas implicadas na produção do gênero em questão (BENFICA, 2012).

Dell’Isola (2009) chama a atenção para alguns aspectos que não podem ser desconsiderados no ensino de língua portuguesa, seja por parte do material que auxilia, seja por parte do professor que executa o ensino, seja por parte do aluno que precisa compreender esse processo. Todos esses atores do ensino/aprendizagem precisam levar em conta que não só a língua varia no tempo, no espaço, em diferentes classes socioculturais, mas também os modos de uso da língua variam de acordo com os gêneros textuais. E enquanto o ideal do ensino brasileiro de língua tem sido tornar os alunos imunes a erros, os quais quase sempre ficam focados em aspectos como violação de regras de sintaxe, que incluem concordância, regência e colocação pronominal, por exemplo, parece urgente e necessário que esse repertório sofra uma mudança mais efetiva pensando-se nas noções básicas e implicações pedagógicas (ANTUNES, 2017)

## 5. 1 COMPREENDER PARA RETEXTUALIZAR

O fenômeno da retextualização, muito bem olhado por Marcuschi (2010) como de concepção sociointeracionista, pode ser conceitualmente colocado nas palavras de Matêncio (2003), quando coloca que

textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATENCIO, 2003, p. 4).

Dentre tantos conceitos para o termo retextualização, concorda-se aqui com a predileção de Nunes (2017), quando o reafirma com a seguinte justificativa:

em razão de a autora contrastar a noção de “textualização” com a de “re-textualização”, o que nos parece bastante produtivo. Analogamente, podemos conjecturar que se “refazer” é “fazer novamente” e se “rever” é “tornar a ver”, existe algum traço semântico neste prefixo – “re” – que nos conduz a pensar que “retextualizar” acarreta necessariamente uma volta ao que já foi textualizado, ou seja, é preciso “textualizar novamente” ou “tornar a textualizar”. (NUNES, 2017, p. 118).

Para Marcuschi (2010), que na obra clássica da retextualização limitou o assunto às modalidades da fala para escrita, há também uma definição que deve ser considerada para o embasamento desta discussão, quando escreve que atividades de retextualização

são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Se considerar que “atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas”, pode-se concluir que o autor considera a compreensão do retextualizador parte importante do processo. Sendo assim, entendendo a compreensão como processo ativo que deve sempre ser considerado uma resposta, pode-se encontrar essas noções fundamentadas em pressupostos de Bakhtin (2004):

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] Desta forma, a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. (BAKHTIN, 2004, p. 117 – 118).

A réplica, a qual Bakhtin se refere, será ativa à medida que também carregar consigo um conjunto de sentidos e apreciações de valores das pessoas e das coisas do mundo. Rojo (2004) considera que, o autor e o leitor, sendo dependentes do lugar social tanto quanto da situação de

interação entre eles, precisa apropriar-se desses conhecimentos para uma leitura e produção efetivas.

A percepção de que há uma articulação intertextual em um dado texto, dessa perspectiva, pode ser considerada, na leitura, como um modo de compreender não passivo; enquanto a retextualização, na escrita, como “réplica ativa” (BAKHTIN, 2004). Tão ativos, leitura e escrita, que exigirão menos do produto dado ao educando, apostando mais no processo que ele precisa conceber. E, mesmo que tenha que conceber um produto, o pensa a partir de um caminho percorrido.

Poderia se chamar isso de progressão na aprendizagem. Assim, a progressão das aprendizagens pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação. Isso permite, por exemplo, que o professor faça referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir para contextos mais amplos (BRASIL, 2017).

A sistematicidade do ensino dos gêneros deve ser estruturada sob uma progressão em espiral entre os conhecimentos a serem adquiridos, sob a forma de sequências didáticas (módulos ordenados de ensino, estruturados sob o objetivo de aperfeiçoar uma prática de linguagem), sempre norteadas pelas dificuldades em linguagem apresentadas pelo aluno. (SANTOS, 2011, p. 228).

Na busca desse sentido, a proposta de construção das atividades, deve sempre redundar em uma intervenção pedagógica por parte do professor. Tal intervenção pode gerar algum material auxiliar ao conteúdo do LD de forma a torná-lo um condutor didático efetivo e acessível àqueles alunos do ensino fundamental que não conseguem acompanhar uma proposta que não o contempla. Ademais, acredita-se que, tanto quanto possível, esta reflexão possa trazer ainda subsídios ao professor de língua portuguesa da educação básica.

O que implicaria, talvez, em saída daquele ideal do ensino brasileiro de língua que tenta tornar os alunos imunes a erros, os quais são quase praticamente os mesmos: violação de regras de sintaxe e correções ortográficas. Com isso, deixando de incluir o empenho em estimular os alunos a serem capazes de elevar gradualmente o nível de informatividade de seus textos (ANTUNES, 2017). Reconhecidas essas especificidades, será possível apresentar um trabalho mais efetivo de leitura e escrita.

## 5. 2 RETEXTUALIZAÇÃO ALÉM DA DICOTOMIA: FALA/ ESCRITA

Devido ao título da obra mais famosa sobre a teoria da retextualização, - *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2010), - que geralmente aparece como base dessa atividade nos LDs, acredita-se que a atividade é exclusividade de uma transformação que se faz da modalidade fala para escrita, vice versa, ou da escrita para a fala, mas nunca da escrita para escrita ou do texto não verbal para o verbal, por exemplo. Entretanto, outros trabalhos sobre a temática mostram as inúmeras possibilidades nas atividades de retextualização para além da dicotomia fala/escrita, ou mesmo, fala/fala.

Antes de apresentar alguns desses trabalhos, se julga necessário apresentar com mais clareza o proposto pelo autor. Sendo assim, o seguinte resumo do modelo de Marcuschi (2010) sobre as possibilidades de retextualização é apresentado por Nunes (2017):

- (a) da fala para a escrita, cuja reformulação mais notável dá-se na mudança das modalidades linguísticas, tal como ocorre na passagem de uma entrevista oral para uma entrevista impressa publicada em revista, por exemplo;
- (b) da fala para a fala, em que não há mudança de modalidade linguística, mas de outros níveis (de gênero, de estilo, de registro), tal como acontece em uma conferência e sua respectiva tradução simultânea;
- (c) da escrita para a fala, cuja transformação dá-se, mais uma vez, sobretudo, entre modalidades linguísticas, assim como ocorre na passagem de um texto escrito para a sua exposição oral;
- (d) da escrita para a escrita, em que, novamente, não há mudança de modalidade linguística, porém em outros níveis, assim como acontece entre um texto escrito e o seu respectivo resumo. No nosso caso, dá-se do e-mail para a carta do leitor. (NUNES, 2017, p. 119).

Apesar de reconhecer como profícua a proposta de Marcuschi (2010), concorda-se nesta dissertação com a posição de Nunes (2017), segundo o qual a referida proposta não contempla a transformação de textos não verbais, os quais constituem a cultura visual na qual estão fortemente inseridos os alunos das escolas de hoje. O autor exemplifica ainda uma atividade de retextualização, que tem se tornado muito comum, a adaptação de clássicos da literatura para as histórias em quadrinhos, para o cinema e para a televisão, mas desconsiderada ou não contemplada no postulado da retextualização marcuschiana (NUNES, 2017).

Sendo assim, concorda-se que caberia investigar de que maneira ocorrem essas transformações e se elas se configurariam como processos de retextualização de textos multimodais. Como resposta, pode se verificar, por outros postulados, são vastas as pesquisas que abordam o texto multimodal, HQ, para articular a teoria da retextualização em propostas para o ensino/aprendizagem de leitura produção escrita. Dentre tantas, pode-se citar livros de

autores já consagrados como Koch, Bentes e Cavalcante (2007), ensaio de Ferreira (2015), Mendonça (2013) e Ribeiro (2016); artigo de Gerhardt (2015); anais de congresso, de Lima (2019); dissertação de Mestrado, de Souza (2019); e, até mesmo, tese de Doutorado, de Dikson (2015).

Parece haver, dentre esses autores, uma opção pela teorias da retextualização para trabalhar com gêneros multimodais. Em Dell' Isola a retextualização pode ser um processo que articula o texto do escrito para o escrito. Em Marcuschi (2010), entretanto, como já se observo, pode-se tratar da retextualização como uma teoria segundo a qual há níveis de linguagem que podem passar do oral ao escrito, ou vice versa, como atividade de articulação textual. Ribeiro (2016) explica que:

A crítica a esse tipo de atividade recai sobre sua condução. Não se trata de guiar um debate, junto aos estudantes, sobre como a escrita é “melhor” ou “mais correta” do que a fala. A abordagem [...] quer trazer à tona uma discussão sobre linguagens e multimodalidade, interações, textos e comunicação [...]. (RIBEIRO, 2016, p. 13).

Embora se reconheça que há bastante trabalho de pesquisa que relaciona a teoria da retextualização para uma articulação de produção escrita, parece haver a necessidade de enfatizar que esse não é um processo meramente mecânico (MARCUSCHI, 2010), requerendo por isso mesmo uma compreensão do retextualizador, como se realizasse uma tradução na própria língua e, certamente, entre linguagens, que amplia até mesmo a concepção de texto – como já foi explicitado em outro capítulo, onde se considerou “o texto como um fenômeno mais amplo que envolve todas as possibilidades de significar, independentemente do código utilizado (NUNES, 2017, p. 119). Por essa definição, segundo o autor, pode-se falar em texto pictórico, texto imagético, texto visual, texto gestual, texto fílmico, dentre tantos.

Nesse sentido, a tradução, para Plaza (2008), é entendida como uma forma de retextualização. O teórico explica que a tradução cria um original sobre o passado, realizando uma ponte entre pretérito-presente-futuro. É interessante ressaltar que, a partir da ciência da tradução como retextualização que cria um novo original, o autor nega, implicitamente, critérios como o da fidelidade para o julgamento das traduções. E Plaza deixa claro que a tradução intersemiótica, a serviço da retextualização, pode ser uma transação criativa entre as diferentes linguagens ou sistemas de signos. (AMORIM, 2013).

Koch e Elias (2012) até mesmo traçam algumas estratégias de produção textual a partir da retextualização, na qual o leitor, pelo seu conhecimento de mundo, percebe uma intertextualidade. Com vários exemplos, as autoras demonstram que o processo de manipulação

do texto alheio, seja do texto escrito para um texto com imagens e escrito, seja, no caminho inverso, do texto com imagem para o texto só escrito, pode ser um bom recurso para o ensino de leitura e de produção escrita na sala de aula. As autoras explicam, com razão:

Considerando que a manipulação que o produtor do texto opera sobre o texto alheio é um recurso muito usado, por exemplo, na publicidade [geralmente o uso do escrito e da imagem], no humor, na canção popular, bem como na literatura, KOCH (2004) defende que as alterações/ adulterações em texto-fonte podem ocorrer em práticas comunicativas diversas como anúncios, slogans, títulos de filmes ou de textos literários, poemas, charges, tiras, e não apenas em provérbios, subsumindo grande parte dos casos de intertextualidade implícita (KOCH e ELIAS, 2012, p. 106).

Alguns exemplos que as autoras dão para ilustrar a explicação, segundo a qual, não importa a modalidade textual, mudanças de um gênero para outro pode ser tratado por *détournement*<sup>27</sup>, alteração ou adulteração do texto base, produção por meio de adição, subtração, substituição. O que resultaria em uma retextualização – as alterações realizadas pelo sujeito produtor – que resultaram em outro texto:

Texto original:

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras

Onde canta o Sabiá,

As aves, que aqui gorjeiam,

Não gorjeiam como lá.

[...].

A partir desse texto original, – Canção do exílio – os seguintes textos revelam “Retextualização”, que é uma espécie de tradução intersemiótica. Segundo as autoras, a Canção



<sup>27</sup> Termo que as autoras optaram em manter no original por falta de uma tradução que lhes parecesse satisfatória. Segundo Grésillon e Maigneueau (1984), “o *détournement* consiste em produzir por meio de adições, subtrações, substituições etc, um enunciado que possui as marcas linguísticas de um enunciado proverbial, mas que não pertence ao estoque de provérbios conhecidos.” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 105).

do exílio, de Gonçalves Dias, retextualizada ou intertextualizada, em quadrinhos de tirinha (texto multimodal) por Maurício de Sousa, ficou assim da seguinte forma:

Figura usada por KOCH e ELIAS (2012).<sup>28</sup>

Segundo as mesmas autoras, a Canção do exílio, de Gonçalves Dias, retextualizada em em tirinha, por Arthu Nestrovski, para um texto do mesmo gênero (poema na modalidade escrita), ficou assim:

Nessa terra tem palmeiras,

Mas não canta o sabiá.

(Canta íbis e águias.)

A cidade é rodeada de muralhas,

Que têm quase mil anos.

[...].

No caso, as autoras fazem uma análise que reafirma a posição citada anteriormente e explicita que nos textos não-originais – em quadrinhos na tirinha (multimodal) ou apenas escrito, no poema:

o sujeito produtor realiza uma alteração no enunciado-fonte ou, no dizer de KOCH, BENTES e CAVALCANTE (2007), uma “**retextualização**”, solicitando do leitor que não apenas recupere o texto-fonte, mas perceba a orientação argumentativa construída a partir dele e em adesão a ele, construindo um caso de captação [...]. Essa discussão toda chama-nos atenção para para o modo por meio do qual o produtor (des) vela a **intertextualidade** e os efeitos pretendidos (KOCH e ELIAS, 2012, p. 102 - 108) (o negrito é do pesquisador).

Para Dell’ Isola (2007) é preciso deixar claro quando uma atividade de produção se utiliza da retextualização como método condutor, visto que muitos LDs usam esse método, ainda que nem mesmo menciona. Em uma pesquisa relacionada a análise de Livros Didáticos e os gêneros textuais, com foco numa análise metodológica, Welington de Almeida Cruz parece lamentar que uma determinada atividade no LD pressupunha atividade de retextualização, “mas não é sistematizada nessa lição.” (SANTOS, 2011, p. 131).

---

<sup>28</sup> Fonte: Extraída pela autora referenciada do jornal O Estado de São Paulo, 11 fev. 2008.

Resguardadas, pois, as devidas proporções de diferenças, na ordem teórica, o fato é que, a teoria da retextualização trata praticamente de maneiras de articulação da língua e das linguagens. Pode-se encontrar, entretanto, convergência entre a tradução intersemiótica e o processo de retextualização. Sendo assim, a teoria da retextualização é adequada, segundo os postulados, também para se trabalhar com leitura e escrita a partir de textos multimodais. Isto porque enquanto Jakobson (1970) diz que a tradução intersemiótica “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”<sup>29</sup> Marcusch (2010) postula que a retextualização consiste em uma teoria segundo a qual há níveis de linguagem que podem ir desde o oral mais típico ao escrito mais extremo e formal, passando por um enorme leque de exemplos de hibridez: textos teatrais, literatura, e-mails, chats etc. Assim, conclui-se que diversos gêneros textuais podem ser discutidos, debatidos e articulados a partir da teoria da retextualização (RIBEIRO, 2016). Isso desde que o professor e o material didático disponham de base teórica suficiente para dialogar com o aluno essa possibilidade.

Há que se reconhecer que a retextualização trata-se de fato de um fenômeno comum na vida diária, em suas múltiplas instâncias. Ainda assim, muitas vezes pouco compreendida, a retextualização, quando deixa as páginas produzidas nas academias e transposta para as salas de aulas principalmente através dos LDs, muitas vezes, carece de clareza.

Com base nisso, que é uma constatação de vários teóricos, objetiva-se apresentar, a partir da discussão dessa temática, sem a pretensão de esgotar a questão, mas com o cuidado de não ser reducionista, apresentar atividades de retextualização a partir de textos multimodais.

### 5. 3 UMA OLHADA PANORÂMICA NO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

O LD está presente cotidianamente nas aulas da maioria dos professores mais do que qualquer outro material. Em função disso, em muitas escolas, o LD constitui-se na mola-mestra que impulsiona e dá base à seleção de saberes discutidos em salas de aulas. Nessas condições, é o LD que organiza o conhecimento e sinaliza seu parâmetro de abordagem no ambiente escolar.

O reconhecimento desse cenário posto, que segundo Benfica (2012), provoca interesse significativo de pesquisadores pelo LD, deveria também induzir o professor a um olhar atento, não meramente no intuito de ser instruído e conduzido, quanto ao LD de língua portuguesa

---

<sup>29</sup> JAKOBSON, 1970, apud COUTINHO, 2015, p. 15, 16.

recebido para ministrar suas aulas durante o ano letivo, mas também no intuito de provocar rupturas, propor mudanças ou mesmo adotar perspectivas – não cegamente. Mesmo porque, conforme pesquisas, muito do fracasso no processo ensino-aprendizagem do ensino de língua é atribuído ao material didático. Como “não se pode negar a força desse recurso didático na definição do que é efetivamente ensinado em sala de aula” (BENFICA, 2012, p. 30), é preciso que o próprio professor encare essa questão.

Mesmo considerando legítimas as ações de resistência ao LD nas discussões acadêmicas e até de muitos professores, é preciso levar em conta que esse recurso pedagógico ainda é dos poucos impressos com base nos quais muitos alunos brasileiros realizam uma primeira e, muitas vezes, única inserção na cultura escrita. Dentro dessa percepção, se o LD não contribue, ao menos em certos aspectos, para que os objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental sejam alcançados, conforme estabelece a Base, é preciso que o professor intervenha. Vale observar, por exemplo, o que a Base estabelece como objetivos para o domínio de textos multimodais que, numa progressão de conteúdo, se estende por todos os anos do Ensino Fundamental: Analisar e comparar peças publicitárias variadas como cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, vídeos, todos esses exemplos de textos pertencentes ao gênero multimodal. (BRASIL, 2017, p. 139).

Esses são objetos do ensino de língua materna que o LD precisará enfrentar. Objetos que, aliás, refletem as teorias linguísticas mais recentes e já estavam delineados em documentos anteriores. Quais sejam: o discurso, os padrões de letramento, as diferentes gramáticas de uma mesma língua, isto é, o estudo da língua em contextos de usos naturais e reais.

A despeito dessas determinações e orientações, pode-se constatar, como impacto, que boa parte das coleções de LDs incorporaram esse novo enfoque proposto para o texto e para a sua abordagem em sala de aula, mas ainda com certas lacunas que devem ser observadas pelo professor (GUIMARÃES, 2009). E se, conforme Marcuschi (2010), os manuais escolares não contribuem, em algum aspecto, com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem, será preciso uma complementação por parte do mesmo.

Como as pesquisas que focalizam o conceito de gênero aplicado ao ensino de língua materna têm crescido, parece que muitos professores não se preocupam em fazer uma averiguação mais direta no LD que ele leva para sala de aula. Assim, é importante buscar compreender a concepção de gênero que dá suporte às propostas de produção de texto a partir

de atividade de retextualização em LD do ano letivo vigente, sob pena de se cometer os mesmos deslizes pedagógicos de sempre (BENFICA, 2012). Sob essa perspectiva, só depois que conhecer realmente o problema de abordagem no material didático e estudá-lo com perícia é que o professor pode enfrentá-lo efetiva e eficazmente.

#### 5. 4 O GÊNERO TEXTUAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os gêneros textuais são gerados e determinados pelos usos sociais. Todo texto produzido para uso se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. E os Parâmetros postulam pelo menos três elementos que caracterizam os gêneros:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Schneuwly (1994) defende a tese segundo a qual o gênero é uma “mega-ferramenta”, termo de referência para o desenvolvimento de capacidades individuais. Essa noção de gênero já se encontrava presente em Bakhtin (2000), ressaltando os aspectos acima esboçados. Partindo dessa perspectiva é que se diz que os gêneros são responsáveis por elaborar tipos relativamente estáveis de enunciados; para se caracterizar um determinado gênero é preciso observar três elementos caracterizadores: conteúdo temático, construção composicional e estilo; e a escolha de um gênero se determina pela esfera social de circulação, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Ainda de acordo com Schneuwly (1994), uma atividade humana com seus principais elementos – sujeito, ação e instrumento – encontram nessa concepção os principais elementos característicos: (1) a relação gênero e dizível, (2) a estrutura composicional, (3) o estilo. Segundo Benfica (2012, p. 31), o autor

esclarece que o gênero pode ser considerado um instrumento na medida em que há um sujeito – locutor/enunciador – que age discursivamente – falar/escrever – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico que é o gênero.

Seguindo, então, a noção que pode ser esboçada a partir de Bakhtin, em primeiro lugar a escolha de um gênero se faz em função de uma situação definida por um determinado número de parâmetros. Há, portanto, a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva (finalidade, destinatários, conteúdo) e essa base conduz à escolha no interior de um conjunto de possibilidades, pois, ainda que —mutáveis e flexíveis, os gêneros apresentam uma certa estabilidade e definem o que é dizível, ainda que, por vezes, o que será dito defina a escolha de um gênero).

Em segundo lugar, a estrutura composicional nos gêneros têm uma composição característica, uma certa estrutura definida por sua função, um plano comunicacional. E, em terceiro lugar, o estilo imposto ao gêneros é caracterizado pelo emprego de certos recursos linguísticos recorrentes como, por exemplo, os gramaticais que são definidores de um estilo, que deve ser considerado como elemento de um gênero e não como efeito da individualidade. (BAKHTIN, 2000).

Desde o postulado por Bakhtin (1952-53/2000), diversos pesquisadores consideram os gêneros textuais “como produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes.” Depreende-se disso que

os gêneros integram o conhecimento linguístico dos sujeitos, que os tomam como parâmetro, como ponto de referência e os reprocessam e reconstituem a cada atividade interlocutiva, alterando sua história e sendo alterados por ela (BENFICA, 2012, p. 31).

Para Bazerman (2005), uma vez que os gêneros são capazes de definem certos padrões para as ações de linguagem orais e escritas que se realizam nas diferentes situações e contextos sociais, eles também podem ser encarados como organizadores da vida em sociedade. É por isso que, quer seja na relação cotidiana com a família e os amigos, no trabalho, na igreja, na escola, ou qualquer outro espaço social, há aspectos característicos estabelecidos pelos textos que se apresentam. Não meros aspectos formais, uma vez que os gêneros não são determinados só pela forma.

Sendo assim, o trabalho com os gêneros em sala de aula, para além de tratar dos aspectos meramente formais, deve enfatizar sobretudo sua função, seu suporte e seu contexto de circulação original. A ação da linguagem, que se efetiva nos contextos sociais em que ocorrem, deve ser sempre a ênfase no ambiente de sala de aula.

Costa Val (2007) enfatiza, como outra conclusão importante, que os gêneros textuais devem ser abordados na sala de aula de maneira funcional. E, segundo a autora, é lógico que se

os gêneros se caracterizam pela sua função e pela ação de linguagem que se concretizam nos diferentes contextos sociais, isto significa que trabalhar com eles objetiva que os alunos aprendam a usá-los em situação de contexto real, não se limitando ao cenário pedagógico. E, se o cenário pedagógico insiste em impor um ideal estabelecido por antigos parâmetros do ensino brasileiro de língua que queria tornar o aluno apenas imune a erros, sem considerar se isso era um entrave a sua capacidade criativa, é preciso que haja mudança.

Certamente o empenho em estimular o aluno a ser capaz de elevar progressivamente o nível de informatividade de seus textos, de articular informações e dizer coisas, que se não ditas, faz realmente falta é necessário para um ensino que quer roper com aquela aprendizagem que só serve para a sala de aula (ANTUNES, 2017). Se as propostas de leitura e produção roper os limites da sala de aula e levar os envolvidos com o ensino e a aprendizagem de linguagens a socializar a aprendizagem em suas discussões e críticas aos textos que lerão, o trabalho se revelará efetivo para a vida.

Com vistas a essas considerações, levando em conta que a atividade de retextualização se apresenta com força nos debates sobre o ensino de língua portuguesa, se fará, na próxima seção, uma discussão sobre essa atividade no LD.

## 5. 5 A RETEXTUALIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS QUE ESTARÃO NAS SALAS DE AULAS DO PROFESSOR/PESQUISADOR

Uma análise do LD em geral, a partir de teóricos que se debruçaram sobre a temática, se julgou necessária para uma percepção histórica do ensino de língua portuguesa em sala de aula. Particularmente, o professor precisa fazer uma análise no LD cada vez que uma nova edição chega às suas mãos para trabalhar durante o ano letivo. Entretanto, mais do que uma análise de exigência profissional, foi feita uma suscinta, mas criteriosa análise na coleção de LDs *Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem, que serão trabalhados na escola do autor desta pesquisa.

A fim de que se identifique aspectos, que porventura possam ser melhor explorados em sala de aula, se analisou atividades propostas aos alunos. Isto objetivando coletar informações que possibilitem desenvolver atividades que levem o aluno desenvolver habilidades de leitura e de escrita. Acredita-se, ao oferecer-lhes, com tais atividades, as condições de uma produção que reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros HQ e narrativas curtas. Além do mais, as atividades propostas (no caderno pedagógico), se aplicadas, darão uma

demonstração prática de que a crítica não vale pelo mero anseio de criticar, valerá, entretanto, se esboçar de fato a possibilidade de construir algo efetivo. Tudo isso, dentro da consideração, segundo a qual, o aluno, além de não ser uma tábula rasa, possui conhecimentos prévios e valores culturais que devem ser respeitados na didática do professor e na abordagem do material didático.

Os atuais autores de LD já compreendem que ensinar a produzir textos é uma forma de inserir o aluno nas práticas sociais de uso da língua. Ao que parece, a organização e seleção dos textos nos LDs objetivam mesmo possibilitar a ampliação da competência discursiva do educando. A dúvida premente é se o trabalho com a atividade de retextualização em sala de aula, propostos pelos LDs, realmente levam em conta a função sociocomunicativa do gênero.

Outra dúvida importante é se as propostas do material didático possibilitam, de forma clara, que o professor crie situações para que o aluno reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos na prática discursiva. Será que a composição didática, através de seus textos selecionados e atividades, permite realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge, mas não de maneira mecânica? (BENFICA, 2012).

Mesmo fora do ambiente de sala de aula, se lida com atividade de retextualização o tempo todo, segundo Marcuschi (2010). Para o teórico, “nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” as atividades de retextualização acontece o tempo todo (MARCUSCHI, 2010, p. 48). Isto porque elas fazem parte da vida diária de agentes sociais, são rotinas altamente usuais e automatizadas, mas não são mecânicas.

Para Dell’Isola (2007), no entanto, ainda que o processo de retextualização possa ser um excelente recurso para o trabalho com os diversos textos em atividades de linguagem no ensino de língua, ainda são poucas as diretrizes nesse sentido. Ou seja, a condução de atividades que levem à transposição de um texto em outro, mesmo que comum no cotidiano, carece de sistematização em muitas salas de aulas de língua. Sendo assim, a autora pergunta: “Como exigir dos professores o trabalho com a retextualização, sem estabelecermos parâmetros que os orientem a conduzir atividades dessa natureza?” (DELL’ISOLA, 2007, p. 2).

Levando em conta essas ponderações, cabe aqui uma análise exploratória de uma proposta extraída de uma coleção do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, inscrita no PNLD que vai de 2020 a 2023. A breve análise tem como objetivo compreender a noção de gênero orientadora dessa proposta de produção de texto a partir de atividades de retextualização para corrigir possíveis falhas em atividades dessa natureza que serão esboçadas num caderno pedagógico.

A coleção examinada está organizada por práticas de linguagem através de gêneros e traz em sua coletânea textos pertencentes a gêneros diversificados. As atividades propostas de leitura são acionadas por textos e comandos – explicar, justificar, comparar e inferir – com diferentes graus de dificuldades, considerando a progressão ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental. As práticas de leitura também são associadas ao uso da língua e à reflexão sobre ela. Por esse aspecto, há uma seção denominada **Mais da língua**, destinada à análise linguística/semiótica, conforme orienta a BNCC, para constituir mais uma etapa da habilidade leitora.

Para o ensino de produção de textos, o LD propõe sequências de atividades destinadas a ensinar o aprendiz a produzir gêneros das modalidades orais, escritos e multisemióticos em atividades interativas de expressão. E, já que os autores compreendem que a produção de um texto em determinado gênero demanda compreensão de suas características temáticas, composicional e estilísticas estáveis, as atividades que envolvem diretamente a escrita preocupam-se também em envolver as práticas de leitura e de análise linguística/semiótica. Assim, numa seção denominada **Meu gênero na prática** (com o nome do gênero), o aluno é orientado a produzir um texto estudado no capítulo.

Essa escolha de colocar um gênero em foco pode ser avaliada como um aspecto positivo na coleção. Isto porque a abordagem atende ao postulado pela BNCC de que o gênero deve torna-se elemento organizativo da ação docente em sala de aula, permitindo o acréscimo gradativo de diferentes formas de exploração da leitura e da produção textual oral, escrita e/ou multisemiótica.

Quanto ao eixo da oralidade, na coleção, são estudados gêneros textuais orais diversos, como o seminário, a palestra, a entrevista e o debate. A obra usa uma abordagem que coloca em destaque os diferentes processos de interação – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turno e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação.

Para o tratamento de textos orais, a obra adota o uso da transcrição em detrimento da retextualização. Ao invés de requerer do aluno uma passagem abrupta de um texto para outro, os exercícios tem a qualidade de propor uma série de operações, de diferentes graus de complexidade, envolvidas no processo de adaptação de um texto da modalidade escrita para a oral e vice-versa, conforme orienta Marcuschi (2010); as atividades de retextualização sugerem ainda uma passagem bem orientada ou, como propõe Dell’Isola (2007), se requer uma transformação do escrito para o escrito, até mesmo com mudança de gênero textual.

A coleção sob análise usa o termo “transcrições” como correspondente à ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa de suas marcas originais: repetição, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras. É também digno de nota que haja na obra uma seção denominada **Tranformando tal gênero (nome) em tal gênero (nome)**, por exemplo, **Tranformando a reportagem filmada em reportagem escrita**<sup>30</sup>. Entretanto, essa atividade, conforme sua descrição, faz uma abordagem que se mantém mais no campo teórico da transcrição do que da retextualização propriamente dita, da perspectiva de Marcuschi (2010) ou da abordagem proposta por Dell’Isola (2007). Julga-se, pois, pelos postulados deste trabalho, que esse é um aspecto da obra que carece de modificação na ênfase da abordagem. O que será proposto através do caderno pedagógico (Apêndice).

Dentre tantas propostas de produção encontradas na coleção, identificou-se um total de dezesseis envolvendo retextualização, sendo: quatro atividades no livro do sexto ano; quatro no livro do sétimo ano; o livro do oitavo ano apresenta quatro propostas envolvendo retextualização e no livro de nono ano também quatro. É como se segue:

6º ano:

Transformando o verbete em podcast (p. 62)

Transformando o relato de experiência em entrevista (p. 120)

Transformando o anúncio em paródia (p. 189)

Transformando o comentário de leitor em pedido público de desculpas (p. 218)

---

<sup>30</sup> A proposta de atividade exemplificada encontra-se na página 43 do LD de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental - Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, que atenderá a demanda didática de pelo menos quatro anos letivos (2020 a 2023), segundo o Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD).

7º ano:

Transformando a notícia em petição on-line (p. 34)

Transformando a entrevista em post (p. 67)

Transformando tópicos de um slide em vídeo e fotografia (p. 198)

Transformando a resenha em vídeo de booktuber (p. 236)

8º ano:

Transformando a reportagem filmada em reportagem escrita (p. 43)

Transformando o estatuto em spot (p. 106)

Transformando o debate em entrevista (p. 142)

Transformando o artigo de opinião em charge (p. 218)

9º ano:

Transformando a carta aberta em artigo de opinião (p. 68)

Transformando a biografia em gif (p. 132)

Transformando a charge em comentário de leitor (p. 161)

Transformando o artigo de divulgação científica em representação artística (p. 267).

Conforme se pode verificar, no esboço acima, cada atividade proposta envolvendo retextualização, na coleção, embora em alguns casos leve em conta o texto multimodal, não trabalha com HQ. Esboçadas essas considerações, foram selecionadas apenas duas propostas para reflexão. Em ambos os casos, as atividades escolhidas possuem duas características fundamentais, da perspectiva proposta por este trabalho: (1) ser atividade de retextualização e (2) lidar de alguma forma com texto multimodal. Isto porque se depreende que as propostas selecionadas para uma análise mais pertinente são representativas do que a coleção oferece em termos de orientação ao professor e também ao aluno para a realização das atividades.

O fato é que, de certa forma, as atividades propostas rompe com aquele ideal do ensino de língua que apenas quer tornar o aluno imune a erros, mas nunca o torna capaz de produzir textos que comuniquem. Embora perceber e corrigir os erros em uma produção textual seja deveras importante, outros aspectos, além dos sistêmicos, precisam ganhar notoriedade na

didática do professor para a aprendizagem do aluno. E, nesses aspectos, o LD sob análise preenche os requisitos exigidos.

Observa-se ainda que a obra é cuidadosamente elaborada e suas atividades organizadas para não ignorar os novos gêneros textuais em suas atividades propostas para o ensino e aprendizagem. Por isso, o LD, na vigência da BNCC, reúne e cuida de introduzir, contextualizar e propor uma análise por parte do professor que conduzirá a realização de cada atividade. Esta constatação não isenta o livro de algumas intervenções por parte do professor. Este deve pensar na realidade do seu aluno, no contexto em que atua, nas possibilidades didáticas para melhor atuar sob as propostas de atividades do LD, seja ele qual for. Entretanto, a maneira como os autores abordam os textos para que sirvam de base para a produção do aluno deve ser considerada com toda atenção.

<b>Transformando o estatuto em spot</b>
---

Você já deve ter percebido que o ECA é um documento muito importante para a sociedade brasileira. Por isso, precisa ser conhecido por todos nós. Contribua para a divulgação de seu conteúdo produzindo spots, isto é, peças publicitárias gravadas. Para isso, basta usar um celular.
--

A atividade será feita em grupos. Cada equipe vai produzir três spots para divulgar artigos do ECA. Você pode escolher entre:
---

Art. 54 – I
-------------

Art. 54 – III
---------------

Art. 54 – VI
--------------

Art. 55
---------

Art. 56 – I e II
------------------

Art. 58
---------

O gênero spot tem como objetivo principal divulgar ideias de uma campanha publicitária de maneira rápida. A locução do texto pode ser feita por uma ou mais vozes e ele conta, opcionalmente, com recursos sonoros e música de fundo.

Iniciem usando alguma fórmula para chamar a atenção do público. Depois, façam referência ao ECA e à sua função e apresentem o artigo com suas próprias palavras. Deixem um recado final, por exemplo, recomendando o respeito ao estatuto. É importante que os três spots tenham certa unidade, isto é, que os recursos empregados sejam semelhantes para mostrar que fazem parte da mesma campanha (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 106).

Uma análise inicial desta proposta, identifica elementos essenciais para a realização da atividade de escrita de um texto: há definição de um propósito para a escrita - texto para divulgar ideias de uma campanha publicitária de maneira rápida -; um provável interlocutor - o ouvinte que desconhece o ECA não consegue entender o que ele é; o contexto de circulação para o texto – a sociedade brasileira – e há, ainda, a definição clara do gênero a ser produzido – spot.

Salienta-se aqui, entretanto, que tais esclarecimentos não demonstram ser suficientes para orientar o aluno quanto aos procedimentos operacionais para a produção de um novo texto (spot) a partir de um texto-base (estatuto). A retextualização, conforme já colocado, trata de operar com novos parâmetros de ação da linguagem, porque é um novo texto que está sendo produzido. Isto envolve ainda pensar elementos complexos como redimensionar as projeções de imagens dos interlocutores, do lugar social que ocupam, dos conhecimentos que partilham, do tempo e espaço de circulação do texto (MATENCIO, 2002).

Enfim, é repensar, reconstruir, redirecionar um novo propósito para a ação de linguagem – a partir do já posto – que, no caso da proposta, foi considerado insuficiente ou ineficiente para comunicar com eficácia a informação pretendida.

A segunda proposta tomada aqui como objeto de análise também reforça a preocupação do LD em trabalhar com aspectos mais formais do gênero. O capítulo do livro tem como propósito o ensino do gênero artigo de opinião e do tipo textual argumentativo e, para isso, oferece uma série de atividades para alcançar esse intento.

Observe a atividade:

### Transformando o artigo de opinião em charge

Assim como o artigo de opinião, a charge é um texto que veicula um ponto de vista, geralmente crítico, sobre um fato que está em evidência. Veja este exemplo, produzido pelo chargista potiguar Ivan Cabral.



O ilustrador Ivan Cabral usou a charge para criticar o grave problema urbano das enchentes. Repare que, para obter o humor, ele se valeu do recurso do exagero: criou uma placa de trânsito que orienta as pessoas a [não trafegarem de barco, mas sim de carro, exatamente no local onde a água é abundante]<sup>31</sup>. As enchentes seriam tão comuns que haveria uma sinalização própria em alguns lugares.

Você fará algo parecido, acompanhando a crítica feita no artigo de opinião que tratou da Bienal do Livro de São Paulo. Volte ao artigo para fazer as seguintes reflexões:

1. Quais exemplos de funções supostamente inadequadas da Bienal foram citados?
2. Quais consequências negativas foram sugeridas no campo das vendas e no campo cultural?
3. Qual dessas consequências negativas poderia exemplificar melhor a crítica à Bienal?
4. Como essa consequência poderia ser apresentada em linguagem não verbal?
5. Algum texto verbal seria necessário para deixar a ilustração ou a crítica mais clara?

Faça sua charge em uma folha de papel A4. Capriche na composição, usando cores ou recursos de sombreamento. Ela será exposta em um mural na sala de aula. (LD do 8º ano EF – ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018, p. 219).

A atividade proposta também envolve retextualização, já que o aluno deverá produzir, a partir de algum dos trechos do artigo de opinião, uma charge.

<sup>31</sup> Por causa da imagem que, embora bem próxima da apresentada no LD e que também explora a mesma temática da enchente urbana, houve uma breve alteração no enunciado da questão proposta pelo material didático. Sendo assim, no trecho em que se ler: “não trafegarem de barco, mas sim de carro, exatamente no local onde a água é abundante”, o LD diz: “a atravessar a nado naquele ponto da rua, correspondente à faixa de pedestres.”

Há esclarecimentos em relação aos aspectos discursivos para a produção da ação de linguagem, ou seja, se explicitam as condições de funcionamento do novo texto, o que permite ao aluno planejar a sua produção, em função do propósito discursivo, do interlocutor, do circuito comunicativo previsto, mas o texto apresentado como modelo não explora de maneira mais incisiva a linguagem verbal, que daria a um leitor pouco habilitado a esse gênero pistas que o levasse a perceber tais aspectos. No entanto, a explicitação de tais procedimentos, como anteriormente colocado, não concorre para orientar o aluno quanto às escolhas linguísticas, textuais, discursivas implicados na produção do novo gênero – charge.

A retextualização do artigo de opinião em charge pressupõe a tomada de uma série de decisões, nem sempre fáceis para o aluno. Da perspectiva de Marcuschi (2010), isso acontece principalmente porque, para retextualizar é preciso compreender o texto-base (no caso aqui, artigo de opinião), produzido na esfera do discurso jornalístico. Para a produção do novo texto não se pode negligenciar o funcionamento discursivo do gênero charge que, circulando na esfera jornalística ou na esfera literária, apresenta características específicas relativas ao pacto ficcional entre autor e leitor e apresenta em sua estrutura (as escolhas linguísticas, por exemplo) características associadas às suas funções.

Parece claro que o esquema apresentado para orientar a escrita do texto evita retomar o padrão clássico da redação escolar. Aquele desprovido de sentido e orientado por uma perspectiva mais formalista e classificatória de língua e, conseqüentemente, de gênero. Sob essa ótica, o funcionamento discursivo do gênero charge ficaria negligenciado.

Entretanto, do ponto de vista didático-pedagógico, faltou um pouco de critério na escolha do texto que ilustra, ou exemplifica, a atividade – visto que uma charge cujas linguagens verbal e não-verbal se relacionassem melhor – poderia ter um melhor efeito pedagógico. Isto porque, no caso, o retextualizador ficará na dependência da orientação extra, em torno do texto para fazer suas transformações, e não do texto em si.

Embora as atividades da coleção demonstrem ter levado em conta que o trabalho com os gêneros em sala de aula não deve se reduzir à exploração de aspectos puramente formais, mas considerar a sua função sociocomunicativa, podem ser melhoradas nos aspectos previstos. Talvez seja nesse sentido que Dell’Isola (2007) enfatiza que ensinar português é preparar os alunos tanto para lidar com diversas linguagens quanto para renovar o prazer de utilizar o

idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social. Aprender português, nesse sentido, é aprimorar a capacidade de expressão nessa língua, é aprender agir discursivamente em situações novas, compondo, reorganizado e refazendo. Por isso mesmo, a atividade de retextualização se apresenta como uma das várias possibilidades de se trabalhar o ensino da produção de texto de forma a tornar essa tarefa mais situada.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO/PEDAGÓGICAS SOBRE O LDP

Além dos aspectos analisados no capítulo anterior, julga-se necessário apresentar, finalmente, algumas considerações histórico/pedagógicas sobre as mudanças nos LDs. Mais especificamente sobre alguns eventos históricos na educação brasileira que são apontados como consequência dessas mudanças.

A BNCC normatiza que uma das exigências para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental é proporcionar ao aluno a capacidade de utilizar as diferentes linguagens. E que essas diferentes linguagens sejam articuladas como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, não como fim em si mesma. Isso cumprido, proporciona ao aluno a capacidade de utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

A partir dessas informações, entende-se que o documento veio, não apenas para regulamentar, mas também para reforçar o compromisso, segundo o qual o ensino de português não se organizaria mais num trabalho com a língua de forma isolada do seu contexto de uso. E os professores, por sua vez, se pautarão nesses postulados para desenvolver uma metodologia, reconsiderando sempre suas abordagens ao texto para o ensino de língua. Reconhecendo, entretanto, que para muitos professores esse redirecionamento ocorrerá quase que exclusivamente através do LD, deu-se uma atenção especial a esse suporte.

Bunzem (2007) com uma pergunta em pauta sobre o tratamento da diversidade textual nos LDs de português, apontou uma significativa mudança na natureza do material pedagógico construídos para as salas de aulas. A pergunta é: como fica a questão dos gêneros textuais? Então, a partir dessa questão, o pesquisador sinalizou que a mudança no LD tinha uma forte relação com cinco marcos da própria história do ensino da disciplina língua portuguesa no século xx, no contexto brasileiro. Esses marcos, apontados pelo pesquisador, valem a pena ser aqui explicitados (com o acréscimo de mais um), a BNCC, com destaque nas duas primeiras décadas da educação no Brasil, no século XXI. As mudanças, apontadas pelo autor, seguem comentadas:

- As Leis 5.672 e 5.692, de 1971, que prescreviam um ensino de língua materna voltado para as várias linguagens, alterando, inclusive, o próprio nome da disciplina para “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTI, 2007, p. 44).

A essa primeira mudança, o autor atribui o fato de os estudantes começarem a encontrar, em alguns livros das décadas de 70 e 80, textos em gêneros que circulavam na comunicação de massa e na mídia impressa – textos de notícias e histórias em quadrinhos – por exemplo.

- A influência, na década de 70, dos estudos da teoria da comunicação, que abriram espaço para a análise de outros textos, além dos literários. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Como diante desse fato, a língua passou a ser encarada mais como um “instrumento de comunicação”, e os textos começaram a chegar às salas de aulas como mote para o ensino dos elementos da comunicação e as funções da linguagem, certo pragmatismo se apoderaram do ensino de língua. Nesse período, segundo Soares (2002), se objetivava para o ensino de língua portuguesa, desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais.

- A defesa do texto como unidade de ensino, nos anos 80, que faz com que tanto os professores como os autores procurem aproximar a sala de aula ou o livro didático do mundo do cotidiano. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Diante desse processo, muitos professores intensificaram a utilização de textos autênticos, segundo o autor, com uma significativa diversificação de gêneros e temáticas.

- Os estudos críticos do letramento e os estudos sobre gêneros do discurso, nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas, contribuem também para esse processo. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Para a mudança acima esboçada, o autor explica que os conceitos de letramento e gênero, aliados à discussão anterior de diversificação das situações de produção e de circulação de textos na escola, que acabam por influir também na sociedade, aparecem como elementos centrais nos PCNs e, conseqüentemente, nos LDs, que passam a ser olhados e avaliados como livros didáticos pós-PCN.

- O Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, realizado a partir de 1995, também colabora para a presença de textos autênticos em gêneros diversos nos LDP, uma vez que um dos componentes avaliados é a qualidade da natureza do material textual, tendo em vista quatro aspectos principais: a) diversidade de gêneros, de contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciência), de suportes, de registros e dialetos, etc; b) as temáticas e sua abordagem; c) os autores e sua diversidade e representatividade e d) aspectos da textualidade (fidelidade ao suporte, extensão, indicação de cortes nos textos fragmentados, etc.). (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2007, p. 46).

A proposição atual dos postulados da BNCC pode ser colocado atualmente no mesmo sentido dos pressupostos acima. Pode se constatar, pela análise e comparação do LD de algumas décadas, que os autores e editores estão selecionando textos de qualidade (diversificados,

representativos, adequados) para comporem os LDs. Como, muitas vezes, o LD é o único material de leitura disponível para muitos alunos de Ensino Fundamental é mesmo importante que, para seu processo de letramento, os textos selecionados e agrupados sejam de qualidade (ROJO, 2009). Nas conclusões de Clecio Bunzem, por essa razão, torna-se essencial que o professor de português:

1. reconheça a coletânea de textos trazida pelo livro didático adotado em sua escola para poder complementá-la e explorá-la em função do seu contexto de ensino e aprendizagem;
2. observe atentamente o tratamento dado aos textos em gêneros diversos no projeto gráfico-editorial e nas atividades de leitura e compreensão textual (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p. 48).

Os autores colocam que, ao fazer tal reflexão, é sempre salutar que o professor tenha em mente que o mesmo texto colocado no LD pode ser utilizado com objetivos bem diferentes em diversos LDPs. Isso mostra que o próprio professor pode ou deve colocar também os seus objetivos de conformidade com a realidade contextual de seus alunos.

No caso do texto multimodal, por exemplo, em que a inter-relação entre imagens, cores e texto verbal produz efeitos de sentido, o professor pode focar num desses aspectos ou noutro, a depender da necessidade da classe; ou como exemplar de um gênero produzido em determinado contexto sociohistórico; ou como modelo para a produção textual, dentre tantos focos. As várias possibilidades de exploração didática de um determinado gênero devem mesmo serem exploradas porque o professor sabe que um mesmo texto pode ser lido com diferentes objetivos.

Dessa perspectiva, cada exploração dos textos no LDP não esgotará todas as possibilidades, pois o autor focaliza apenas alguma(s) faceta(s) do objeto de ensino. Clecio Bunzem observa que “Quando você consegue reconhecer tais facetas do objeto de ensino e os objetivos didáticos, tornam-se maiores as possibilidades de alterar, se necessário, o projeto didático do autor para a sua realidade escolar.” (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE, 2007, p. 49).

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, o que a BNCC integra nos eixos de Língua Portuguesa são elementos correspondentes às práticas de linguagem. Elementos como oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica são considerados indispensáveis numa aula de língua. Sendo que, toda

essa prática, deve envolver “conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses.” (BRASIL, 2017, p. 69).

A conclusão da ampla lista de possibilidades acima esboçadas, segundo postula a BNCC, é que, diante do texto para leitura, o aluno pode ter sempre mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Entretanto, ainda é preciso reafirmar que toda essa exploração das leituras chegam por estratégias que refletem desde a maneira que os textos são organizados, passam pelos gêneros colocados, as temáticas e até mesmo a maneira que o professor aborda o LD na sua metodologia. Isto porque conforme esclarece Salvador (2000) “O estudo e a pesquisa específicos em torno do tema das estratégias não serve apenas para esclarecer os conteúdos procedimentais como tais, mas também ajuda a descobrir novos interesses nos âmbitos específicos do ensino escolar.” (SALVADOR, 2000, p. 315).

Ao componente de Língua Portuguesa (LP) cabe proporcionar ao aluno experiências com a comunicação. Experiências, proporcionadas pela prática pedagógica descrita, que contribuam para a ampliação dos letramentos e multiletramentos de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Sendo assim, um trabalho que persegue a exploração de uma metodologia que possibilite esses aspectos cabíveis ao ensino de LP deve ser encarado como fundamental. Para Ribeiro (2016), a abordagem de ensino com leitura e produção de textos multimodais pode efetivamente “trazer à tona uma discussão sobre linguagens e multimodalidade, interações e intenções, texto e comunicação.” (RIBEIRO, 2016, p. 13). Marcuschi (2002), por sua vez, considera que a escola, além de não poder mais ignorar os gêneros multimodais em suas atividades de ensino, ainda deve reservar um lugar de destaque a sugestões sobre seu uso nas práticas pedagógicas. Em Buzen e Mendonça (2013, p. 7) a mesma perspectiva é esboçada. Essa pesquisa pretendeu atender essas expectativas.

Segundo constata Antunes (2017), ainda se faz esse tipo de ensino em algumas escolas, com produção e análise de frases soltas ou retiradas de textos, sem levar em conta que este é um estudo parcial, reduzido, artificial e pouco esclarecedor do que, de fato, acontece quando as pessoas estão em interação verbal (ANTUNES, 2017). Conforme postula Ribeiro (2016), enquanto os estudantes estiverem no nível de discutirem palavras e frases, alcançarão apenas algumas camadas da edição do texto. Entretanto, quando perceberem que ambientes diferentes

demandam planejamentos e produções também diferentes, terão habilidades para entrar na seara da multimodalidade.

Considera-se que as atividades sejam promissoras no desenvolvimento de um trabalho eficaz de leitura e produção de texto, uma vez que propiciem a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam (BOUZADA, 2013). Esta perspectiva permite compreender a escrita como ato-fruto da leitura assimilada e/ou da criatividade estimulada pelos dados de uma determinada cultura.

Pode-se dizer que a eficácia da didática ou do método depende do grau de conhecimento da matéria que o usuário possua (COELHO, 2000). Será, portanto, eficaz uma adequação entre os meios didáticos e a matéria a ser trabalhada, e a da intencionalidade de quem escolhe e manipula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, como se demonstrou ao longo desta pesquisa, o domínio de leitura de textos com linguagem em suas diferentes modalidades, não só é uma das habilidades esperadas para o aluno do Ensino Fundamental, como também é uma exigência do mundo atual. Quando o professor proporciona ao aluno ver uma HQ como texto multimodal, implica num trabalho de uma aceção de texto mais abrangente, que inclui o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito. A própria aceção de texto multimodal ou multissemióticos, essa modalidade textual, demonstra que houve uma ampliação conceitual do que deve ser considerado texto e, por consequência, leitura e escrita (MENDONÇA, 2013 e RIBEIRO, 2016).

Diante de um texto multimodal, portanto, o professor pode ensinar ao aluno a construir o sentido por meio do domínio e da articulação dos códigos multissemióticos apresentados. No caso dos quadrinhos, soma-se também à necessidade de haver uma familiaridade com sua linguagem própria. Isto porque, segundo os pesquisadores da área afirmam, ler quadrinhos é ler também sua linguagem, é ler ainda as informações explícitas e implícitas do texto, estratégia necessária para produção de sentido (RAMOS, 2013; ROJO, 2009).

Entre os benefícios de trabalhar com a multimodalidade textual, pode-se destacar como principais numa lista alguns que o professor pode dedicar maior atenção porque são subjacentes aos processos da aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos, alguns normalmente pouco alcançados, como: processos de organização da informação, da argumentação, da compreensão da leitura e de tudo isso numa articulação para escrita. Deixar, portanto, de considerá-los é deixar de considerar o treinamento em estratégias de aprendizagem como algo importante, que não deveria continuar à margem do currículo escolar. Esse reconhecimento pode precisar melhor as atividades de ensino que facilitam essas aprendizagens de leituras, compreensão e produção, características de preocupação antiga da educação, mas que se ganha um tratamento específico com os postulados da BNCC.

Pela necessidade de cumprir seu papel de mediar esse conhecimento, tão comum ao aluno hoje, a escola precisa redirecionar sua abordagem ao texto no seu processo de leitura e escrita. Felizmente, a tecnologia, que trouxe inúmeras contribuições para a atividade de ensino e para os processos de aprendizagem dos alunos, não substituiu o professor. E, muito menos, se pode vislumbrar essa substituição nos processos criativos dos próprios estudantes para compreender gêneros textuais diversos e nas produções de seus próprios textos.

O que realmente pode acontecer, quando o professor aproveitar o advento de novos suportes na sua aula, por meio da internet na escola, é tornar cada vez mais comum que os estudantes desenvolvam a capacidade de articulação na leitura e adquirirem a habilidade de usar recursos informacionais para produzir seus textos. Não quer dizer, no entanto, que a deficiência pedagógica descrita, que havia em um período em que tais recursos não estavam à disposição da escola, esteja de todo acabada.

Conforme Soares (2001) descreve, o aluno letrado é aquele que desenvolve certa competência e habilidade de produção comunicativa, como resposta às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e escrita do cotidiano. E será pensando em se chegar algum dia a esse aluno idealmente letrado ou multiletrado, caracterizado pelo supracitado autor, que se desenvolveu um caderno de atividades com exercícios de retextualização para recurso didático de produções textuais, colocadas como atividades orientadas para a sala de aula.

O aluno meramente letrado, que faz cópias despropositadas, ainda existe. Entretanto, enquanto naquele período, em adaptação às limitações contextualmente impostas, parecesse natural aos professores exigirem redações a partir do nada, hoje, com a fonte de pesquisas na palma da mão do aluno, o contexto exige outros métodos e abordagens. Sendo assim, ao conceder ao aluno fontes variadas de informações para que, na ativação do conhecimento prévio, se efetivem as produções, a internet, conectada ao ensino, trouxe novos gêneros (ou a transformação de antigos gêneros) e outros desafios. Entre eles, o desafio dos multiletramentos, não do mero letramento, na escola (ROJO, 2012).

Se, para muitos, nada aconteceu na prática até hoje, pelo menos, a urgência na mudança daquele estado de coisas se faz sentir. Isto porque o uso de metodologias mais dinâmicas de ensino voltam a ser sugeridas e discutidas, a partir da divulgação de documentos normatizadores como a BNCC, dentre tantos. Assim, a necessidade de que o estudante precisa ser capacitado a transitar de forma autônoma no universo informacional, buscando, selecionando e sistematizando as informações que porventura necessite para articular na construção de seu próprio texto, há algum tempo, mas, muito mais a partir de então, passa ser uma exigência (BRASIL, 2017).

Essa consideração dos novos e multiletramentos e também das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite ainda que

se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer [...]. (BRASIL, 2017, p. 68).

Em virtude do que foi tratado nesta dissertação, corrobora-se que, de fato, a retextualização continua sendo um dos grandes temas da Linguística Textual, indo além do que propusera Marcuschi em seu texto seminal (2010). Ainda mais, ao considerar que a questão da retextualização do oral para o escrito parece ser o que há de mais bem discutido na literatura linguística, foi conveniente olhar para outras formas de retextualização ainda pouco exploradas: do texto verbal para o não verbal, do escrito para o escrito e até mesmo do não verbal para o verbal.

Pelo seu processo de construção original, pode se concluir que o texto multimodal está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua. Isto porque, nesse caso, a língua se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico - na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras.

Tradicionalmente se observa que a leitura sempre precede a escrita. Entretanto, na sala de aula, é preciso observar que leitura e escrita precisam ser atividades subsequentes e, por vezes, consequentes. A máxima escolar que diz que “é preciso aprender a ler” se torna incompleta e estanque, ou seja, quando não mostra que: além de ser preciso aprender a ler, é preciso que se leia para aprender. É na completude dessa máxima que tudo, em volta do ambiente pedagógico, pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, ou na reprodução de um som por meio de fonemas, como na elaboração de muitas onomatopeias, por exemplo. Tudo indica que o ensino da leitura e da escrita através de textos multimodais, pelo método da retextualização, pode proporcionar que o aluno, que em certo nível já aprendeu a ler, avance no ler para aprender, e aprender até mesmo a escrever.

Além do mais, a articulação metodológica da retextualização, sob a perspectiva do multiletramento, a partir do gênero HQ, entre outros, pode, além de ampliar o conhecimento de mundo do aluno, laborar uma prática efetiva de leitura e escrita. E, por conseguinte, ensejar novas relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado.

As formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos bem como os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita permitem delinear práticas de linguagens na contemporaneidade que atendam às novas exigências no processo da leitura e da escrita. Sendo assim, pode ser salutar no enfrentamento sistemático de muitas falhas de compreensão do aluno. Até mesmo se deve sugerir que a leitura de quadrinhos na sala de aula seja constituída do domínio de sua linguagem de tal forma que se chegue a apreender as informações explícitas e implícitas do texto como estratégia necessária para produção de sentido.

Os mesmos autores, que defendem essa perspectiva, são levados a questionar se ainda vale a pena pensar as aulas de língua materna exclusivamente para o trabalho com textos pura ou predominantemente verbais (RAMOS, 2013 e RIBEIRO, 2016). Ou seja, se uma HQ, um desenho animado, uma música com *videoclip*, uma charge ou mesmo um filme com sua legenda, dentre tantas possibilidades multisemióticas, não puderem fazer parte, não como elemento de fundo, mas como temáticas protagonistas em uma aula de língua materna, será preciso avaliar rigorosamente se o aluno aprende a verdadeira língua de uso na sala de aula. Considerando ainda, como já colocado, que pode haver a multimodalidade em um texto, mesmo que ele seja só verbal.<sup>32</sup>

A lembrança acima esboçada é para destacar, reafirmando, que a constatação de que o jogo das linguagens na leitura e produção de textos multimodais, além de contemporâneo, é, de fato, um assunto urgente e presente. Talvez nunca se tenha escrito tanto e com tantas linguagens amalgamadas em qualquer suposto de informação, de educação ou de entretenimento. Sempre há que se escolher, nesses contextos, o que dizer com palavras ou com imagens. No processo de elaboração do texto multimodal é preciso pensar o que se escolhe deixar subentendido, o que se escolhe narrar com palavras ou imagem, entre outros aspectos (RIBEIRO, 2016).

E quem lê tudo isso? Onde se aprende a ler assim? O que dizem as avaliações sobre a leitura de textos multimodais? Como a escola vem trabalhando textos compostos por várias linguagens? Ainda há professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos apenas o texto verbal de uma reportagem?

---

<sup>32</sup> Para autores como Barbosa (2016); Kress e Van Leeuwen (1998) a própria organização do texto e os destaques dados por espaçamento, tamanho de letra, estilo e fonte fazem de todo texto multimodal, mesmo só contendo o código escrito (aspectos facilitados pelas tecnologias digitais da atualidade, não tão comuns nas antigas máquinas de escrever, mas que podem também ser explorado pela caneta do aluno que participar desse conhecimento numa aula sobre sobre textos multimodais).

Assim como não é fácil chegar a uma consciência sobre a composição multimodal dos textos, também não é fácil pensar no trabalho com as linguagens nos dias de hoje. [...]. Olhando os materiais ao redor, é bem fácil perceber que quase não há textos compostos por apenas uma modalidade. (RIBEIRO, 2016, p. 26).

E, se quase não há mais textos unimodal, por que a multimodalidade textual é tão pouco discutida nas salas de aulas? Por que, conforme a citação, há tantos professores que ainda descata a linguagem não-verbal em detrimento da linguagem verbal? Por que a linguagem não-verbal entra como uma subtração, e não como um complemento em muitas abordagens de ensino de língua portuguesa?

As questões acima esboçadas, se levadas a sério pelo professor, podem direcioná-lo a uma abordagem que identifica as características composicionais dos gêneros os elementos de humor presentes nos textos, bem como seus marcadores linguísticos e textuais.

Pensando, por exemplo, numa aula de leitura e escrita a partir de HQs, pode-se ampliar a discussão. Embora pareça simples e de fácil compreensão, a HQ é, na verdade, um gênero complexo, sobretudo por ser multimodal. A expectativa e orientação de documentos oficiais como BNCC é que o aluno atue sob os textos multimodais como “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.” (BRASIL, 2017, p. 68).

Pode-se verificar a presença da multimodalidade no cotidiano do aluno como uma boa justificativa para que essa ferramenta se torne propícia para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. O que se constatou, por postulados teóricos e pelos documentos supracitados, é que a atividade ligada à multimodalidade textual pode realmente ser apresentada como promissora no desenvolvimento de um trabalho eficaz de leitura e produção de texto. Uma vez que propicia a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes linguagens, levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam, o professor não pode descartar as várias linguagens de um texto sem perdas significativas para compreensão do aluno (RIBEIRO, 2016).

Face a essa constatação, e com um alinhamento aos postulados da Base, um possível aplicação da proposta deve estimular o aluno a formular hipóteses sobre o texto com base em imagens e em seu conhecimento prévio. Isto porque supõe-se que, em geral, os alunos da faixa etária que compõem a classe a que se destina este trabalho estão bastante familiarizados com o

gênero em decorrência de situações de leitura espontânea de HQs, o que, segundo Costa, Freitas e Neves (2018), pode favorecer o trabalho. Entretanto, para o aprofundamento e desse aspecto, é preciso algo mais do que a leitura de entretenimento.

Para que o trabalho pedagógico seja efetivo na produção do aluno a partir de textos multimodais é preciso encontrar um método ou uma abordagem que efetive tal produção. Considerou-se, nesta pesquisa, que um método de produção de texto promissor a essa necessidade pedagógica seria a retextualização. Sendo assim, alguns cuidados foram delineados para que um método não caia no limbo do que Farias (2011) descreveria com atividade neutra, não situada. Isto porque, nos termos da autora, uma proposta de trabalho de leitura e escrita por meio de textos multimodais deve proporcionar conhecimentos pedagógicos básicos que fortaleçam o trabalho docente numa abordagem crítica e contextualizada (FARIAS, 2011).

Acompanhando o raciocínio de conformidade com Dell 'Isola (2007), o que ocorre, entretanto, é que a falta de uma definição exata e profunda que defina a retextualização e direcione seu processo, quer por parte do professor quer do livro didático, ainda é um problema que precisa ser resolvido na composição de muitos materiais pedagógicos e na didática de muitos professores.

A atividade de retextualização, que ocorre na produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, não acontece de forma mecanizada. Envolve, segundo Marcuschi (2010), operações linguísticas complexas que interferem tanto na linguagem, no gênero, como no sentido. Sendo assim, sem o aprofundamento do conceito, o professor pode não diferenciar a retextualização da mera transliteração, uma vez que em ambos os casos há uma interferência por parte de quem trabalha um texto a partir de outro. O detalhe é que na retextualização há uma interferência maior, além de meras mudanças de modalidade (do oral para o escrito, por exemplo).

Outra confusão pode está relacionada à reescrita e à retextualização. Ao reescrever o mesmo texto, que caracterizaria o caso da refacção, ocorre um passar o texto a limpo, observando suas características, inadequações gramaticais e semânticas. Enquanto que, na retextualização, pode-se citar aspectos tais como a alteração do propósito comunicativo ou do gênero envolvido na atividade de uma escrita para a outra.

No que diz respeito à atividade de retextualização, procurou-se lançar alguma luz a partir do gênero HQ e outros textos multimodais, exatamente para se explorar mais a retextualização

do texto verbal para o não verbal e vice versa. Espera-se que este estudo possa contribuir para ensejar outras pesquisas e, ao mesmo tempo, trazer algum retorno social, especialmente no que diz respeito ao ensino e à prática da produção escrita nos contextos de sala de aula. Com o caderno pedagógico, que se segue ao trabalho de pesquisa, se espera contribuir para a ampliação dos estudos dos gêneros multimodais, principalmente HQs, enquanto uma linguagem, um sistema composto de potencialidades e características próprias. Nessa passagem, tentou se mostrar que é imprescindível levar em conta as características particulares de cada uma das linguagens envolvidas no processo.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. e ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira, p. 8, in SOUZA, Renata Jaqueira e FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento,** Campinas: Mercado de letras, 2011.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. **Arquitetura da história em quadrinhos Vozes e linguagens: Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001 (113-140).**

ALVES, Rosimeire e BRUGNEROTTO, Tatiana. **Vontade de Saber Português, (6º ano) –** São Paulo: FTD, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vontade de Saber Português, (7º ano) –** São Paulo: FTD, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vontade de Saber Português, (8º ano) –** São Paulo: FTD, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vontade de Saber Português, (9º ano) –** São Paulo: FTD, 2012.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas.** São Paulo: Parábola, 2017.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **Os chats: uma constelação de gêneros na internet.** TESE (Doutorado em linguística). Fortaleza: Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2006.

\_\_\_\_\_. **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios – 2 ed.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem, 12. ed.** São Paulo: Hucitec– 2006.

BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital.** Rev. bras. linguist. apl. vol.16 no.4 Belo Horizonte Oct. /Dec. 2016.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos Estudos Linguísticos.** Campinas: Pontes Editores, 2008.

BORGATTO, Ana Maria Triconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto e MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Tudo é linguagem** (8ª série). São Paulo: Ática, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2017.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Narrativa Hipermidiática a Partir de Quadrinhos: uma proposta de criação de história em quadrinhos hipermídia**. Vol. 4 – Nº 1 – Janeiro/Junho de 2014.

BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio** (Orgs). – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARVALHO, D. J. **A educação está no gibi**. Campinas: Papyrus, 2006.

CAVALCANTE, Maria Jarina Maia, GOMES, Antonia Camila de Araújo, TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. **As histórias em quadrinhos no livro didático de português: uma análise multimodal**. XVII - congresso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina – alfal, 2014.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens, (7º e 8º anos) – 9 ed – São Paulo: Saraiva, 2015.**

COELHO, Nelly Novaes, **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição Costa. **Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010.

COSTA, Robson Santos. **As histórias em quadrinhos como gênero discursivo – UFRJ – Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins, FREITAS Luciana Maria Almeida de e NEVES Rogério, (org). **Beyond Words: manual do professor** - São Paulo: Richmond Educação, 2018.

COUTINHO, Mariana de Souza. **Django livre: tradução intersemiótica do cinema para as histórias em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

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

\_\_\_\_\_, PÉRET, Regina Lúcia. (Orgs.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** – Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al, **Gêneros e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWORKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIKSON, D. **A gênese da referenciação-tópica em processos de escritura de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica: criação textual de alunas recém-alfabetizadas**. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

\_\_\_\_\_. **A retextualização escrita-escrita**. Rev. bras. linguist. apl. vol.18 n°.3 Belo Horizonte July/Sept. 2018.

DUTRA, Elissandra Eliza Calixto. **O uso das histórias em quadrinhos na aula de língua portuguesa**. UENP – Jacarezinho Paraná: 2014.

EISNER, Will. **Quadrinhos e a arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 6ª ed São Paulo: Contexto, 1996.

FERREIRA, Rogério de Souza Sérgio e ALMEIDA, Maiara Alvim de. **Histórias em quadrinhos como narrativas hipertextuais**: duas propostas de leitura – ipotesi, Juiz de Fora, v.19, n.1, p. 270 - 278, jan./jun. 2015.

FERREIRA, Aline da Silva. **Imagem e texto**: criação de histórias em quadrinhos em sala de aula. Caxias do Sul, agosto de 2009.

FEBA, Berta Lucia Tagliari e SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FRASCOLLA, Anna; FÉR, Aracy Santos; PAES, Naura Silveira. **Lendo e interferindo**: 5ª série. São Paulo: Moderna, 1999.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. – 8 ed. – São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula** – São Paulo: Angolo, 2012.

GERHARDT, A. F. L. M. **O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa**. ALFA: Revista de Linguística, vol. 59, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7074>>. Acesso em: 08/08-2020.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer, LOUZADA, Maria Silvia e IVAMOTO, Regina. **O Texto sem Mistério: leitura e escrita na universidade**. – São Paulo: Ática, 2009.

HEBLING, C. B. **Atividades de reformulação na conversação entre afásicos e não-afásicos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 2009.

HIGUCHI, K. K. Super-Homem, Mônica & Cia, in: CHAPINI, L. (coord.) **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

JÚNIOR, Gonçalo. **Quem disse que os quadrinhos são inimigos dos livros**. Edição 161, jul. 2009. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/quem-disse-que-os-quadrinhos-sao-inimigos-dos-livros/>. Acesso em: 21/04/2021.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989

KOCH, Ingdore Vilaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_ ; BENTES, Anna Cristina; CALVACANTE, MÔNICA, Magalhães.  
**Intertextualidade:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KRESS, G. **Multimodality:** a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEMKE, J. **Letramento Metamidiático:** transformando significados e mídias. revista Trabalhos em linguística Aplicada, Campinas: IEL/ UNICAMP, 2010. Disponível em: [h. https://www.scielo.br/](https://www.scielo.br/). Acesso em: 04/09/2020.

LIMA, Francisco Renato. **Atividade de retextualização do gênero História em Quadrinhos (HQs):** leitura & interação em processo. Congresso Brasileiro de Ciencia e Sociedade – anais CBCS – Centro Universitário Santo agostinho: 2019.

MARCUSCH, Beth. Múltiplas linguagens e suas práticas. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2. Ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_ e XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido/, - Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

MATENCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas:** um estudo do resumo. Scripta, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2. sem. 2002.

MAYANS, Genero chat/ Type chat: **O Como La Etnografia Puso Un Pie En El Ciberespacio.** Barcelona: Gedisa Cibercultura, 2002.

MELO, Mônica Santos de Souza e RODRIGUES, Neide Nunes. **A encenação narrativa nos quadrinhos de Maurício de Sousa**. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.

MENEZES, Luis Carlos de. **As perguntas que geram projetos**. Nova Escola - jan./ fev, 2010.

NUNES, Maria dos Remédios. **A retextualização de gêneros: uma proposta de atividades para a eja**. (Diss. Mestrado, Profletras), Cajazeiras, 2016.

NUNES, Valfrido da Silva. **Da escrita para a escrita: processos de retextualização na carta do leitor**. Revista Letras Raras (v. 6, n 2), 2017.

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. **Histórias em quadrinhos e suas múltiplas linguagens – FFLCH – USP**, 2007.

ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (6º ano) – São Paulo: Moderna**, 2018.

\_\_\_\_\_. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (7º ano) – São Paulo: Moderna**, 2018.

\_\_\_\_\_. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (8º ano) – São Paulo: Moderna**, 2018.

\_\_\_\_\_. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (9º ano) – São Paulo: Moderna**, 2018.

PAIVA, F.A. **Leitura de imagens em infográficos**. In: COSCARELLI, C.V. Tecnologias para aprender – São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.

PASCHOALIN, Maria Aparecida. **Gramática: teoria e exercício**. – São Paulo: FTD, 1989.

PEREIRA, Viviane de Oliveira. **Bate-papo na internet: algumas perspectivas educativas**. 2004. 190f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2004.

POMARI, Gerson Luis. **Histórias ilustradas: uma nova forma narrativa no século XIX (o exemplo de Wilhelm Busch)**. Rev. Let., São Paulo, v.51, n.2, p.223-244, jul./dez. 2011.

PREDIGER, Angélica e KERSCH, Dorotea Frank. **Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em 01/09/2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola: formação do leitor cidadão.** Anais do XI Congresso Internacional da associação Brasileira de Literatura Comparada. São Paulo: ablic, 2006.

RAMOS, Paulo. A leitura oculta: processos de produção de sentido em quadrinhos. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola, 2013.

REINALDO, Maria Auxiliadora; BEZERRA, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal a que se refere.** São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia e poder semiótico: escrever hoje.** Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. v.8, n.1, 2015, p. 112-123.

\_\_\_\_\_. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Textos Multimodais.** In: FRADE, I.C.A.S.; COSTA VAL, M.G.; BREGUNCI, M.G.C. (Org.). Glossário Ceale. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos multimodais](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais).

RODRIGUES, Cláudia Ribeiro. **Textos multimodais: leitura e produção,** Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Letras, 2017.

SALVADOR, César Coll & Cols. **Psicologia do ensino.** Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia e CAVALCANTI, Marianne C. B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **Leitura semiológica dos Quadrinhos,** revista Imes, janeiro/junho, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck dos (org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental.** - Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SANTOS, Marcos Bispo dos. **Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional no Mestrado Profissional em Letras.** SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN Faculdade de Formação de Professores da UERJ N° 35 - jan.-jun. 2018.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Antônio de Siqueira e BERTOLIN, Rafael. **Português Dinâmico (7ª Serie)** - Comunicação e Expressão. São Paulo: IBEP, 1978.

SILVA, Silvio Profirio da. **Livros didáticos de língua portuguesa: como eram antes? como são agora?** Revista Philologus, Ano 22, N° 64. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2016.

SOARES, Magda B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZIBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). *Leitura interdisciplinar.* São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre o livro didático** [Revista] *Presença pedagógica.* Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996.

SOUZA, Patrícia Santos de. **Retextualização: dos quadrinhos ao conto.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2019.

SOLÉ, I. **Estratégia de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves e ECONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português.** São Paulo: FTD, 2012.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual.** Uberlândia: Edufu, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 2 ed. – São Paulo: cortez, 1997.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade,** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VASCONCELOS, Leila Janot de; DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

VERCEZE, R. M. A. N.; NOGUEIRA, E. S. **Fala versus escrita: atividades de retextualização**. Zona de Impacto, Rio de Janeiro: IBCT, v. 4, ano 8, nov. 2005.

VIEIRA, Josenia e SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. – Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

WALLACE, Patricia. **The Psychology of the Internet**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

WDWARDS, Twila Brown. **O lugar da literatura no pensamento cristão**, in: PALMER, Michael D. (org). **Panorama do pensamento Cristão**, Rio de Janeiro: CPAD, 2001.

XAVIER, A. C. **Leitura, texto e hipertexto**, in: MARCUSCHI, L. A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. - Porto Alegre: Art Med, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Como trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Sala**. - Porto Alegre: Art Med, 2 ed, 1999.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: Por Uma Nova Lógica – Atlas**, São Paulo, 2001.

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

Jesus, Natanael Fonseca de  
Leitura e escrita a partir de textos multimodais / Natanael Fonseca de Jesus . – Santo Antônio de Jesus, 2021.

107fls. : il.

Orientadora: Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2021.

Inclui Referências.

1. Leitura. 2. Práticas de Leitura. 3. Textos multimodais- Retextualização. I. Santos, Marcos Bispo dos. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 372.6