UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VERA LÚCIA DE SIQUEIRA LIRA

SMARTPHONE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LIDANDO COM CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS EM ATIVIDADES NO WHATSAPP

GARANHUNS – PERNAMBUCO
2015

VERA LÚCIA DE SIQUEIRA LIRA

SMARTPHONE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LIDANDO COM CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS EM ATIVIDADES NO *WHATSAPP*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino
Orientador: Dr. Jairo Nogueira Luna

GARANHUNS/PE

2015

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

L768s Lira, Vera Lúcia de Siqueira
Smartphone e ensino de língua portuguesa: lidando com conjuntos e sistemas de gêneros em atividades no whatsapp/ Vera Lúcia de Siqueira Lira, Garanhuns, 2015.

109 f.: il.
Orientador: Profa. Dr Jairo Nogueira Luna
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2015.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2 ALUNOS DO 9º ANO 3 ENSINO FUNDAMENTAL 4 GÊNEROS TEXTUAIS 5 WHATSAPP I Luna, Jairo Nogueira (orient.) II Título

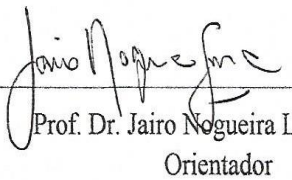
CDD 23th ed. – 372.981
Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

VERA LÚCIA DE SIQUEIRA LIRA

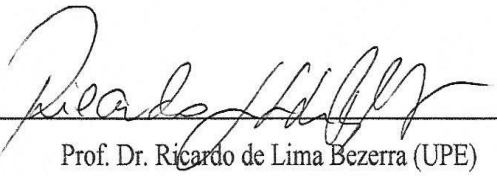
SMARTPHONE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LIDANDO COM CONJUNTOS E SISTEMAS DE GÊNEROS EM ATIVIDADES NO *WHATSAPP*

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 28/08/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jairo Nogueira Luna (UPE)
Orientador



Prof. Dr. Ricardo de Lima Bezerra (UPE)
Examinador

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UPE)
Examinador

Garanhuns-PE

2015

A Manoel, Evangelista, Artur e Erlan,

Igualmente presentes nas minhas inerências e intensidades.

Impossível ouvir meu nome sem que minha memória os busque!

Agradecimentos

Os motivos e a gratidão são imensos e igualmente indispensáveis. Ao mesmo tempo em que penso ser este espaço muito pequeno diante da quantidade de pessoas que passaram, generosamente, em minha vida, entendo que, por mais espaço e palavras que eu pudesse usar, o tamanho da minha gratidão jamais caberiam neles.

No entanto, eis a minha tentativa de agradecimentos:

Agradeço ao meu pequenino filho, Artur, por iluminar meus dias, minhas ideias, minha vida. E ao meu marido, Erlan, companheiro de todas as horas. Obrigada pela força e pela compreensão indispensáveis pelo renovo e pela persistência nessa caminhada.

Agradeço aos meus pais, Manoel e Evangelista, por não me deixarem esquecer não apenas de quem sou, mas do melhor que posso vir a ser. Pai, assim como esperavas minha chegada, atento à porta e ao meu chamado, pela eternidade, existe uma porta aberta à sua espera. Sinto falta da sua voz, me chamando para entrar.

Aos meus irmãos, minha gratidão e meu amor.

Agradeço ao meu caríssimo orientador, Jairo Nogueira Luna, que vem me acompanhando desde a graduação.

Agradeço, imensamente, ao coordenador, professor Benedito Bezerra, pela instalação desse curso, efetivada por sua competência, organização e firmeza. Sei que devo, em grandiosa proporção, essa conquista ao senhor. Obrigada, muito obrigada!

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida escolar, bem como, a todos os funcionários da escola onde sempre estudei, Jornalista Manuel Amaral. À vocês, tijolos de minha formação, representarei pela professora Diolinda.

Agradeço aos professores das disciplinas oferecidas no Profletras: Rossana Ramos Henz, Jaciara Josefa Gomes, Maria das Graças Ferreira Graúna, Benedito Gomes Bezerra, Mário Medeiros da Silva, Maria do Rosário Barbosa e Elcy Luiz da Cruz, pelos valiosíssimos ensinamentos.

Agradeço aos colegas de curso, aos quais representarei pelas amigas Laene Vaz e Izabel Gabriel. Nessa nossa convivência acadêmica, felizmente, alguns laços foram criados para além dos fundamentos teóricos.

Agradeço aos alunos participantes dessa pesquisa, pois eles são o motivo e a razão da existência e realização desse estudo. Agradeço também à gestora da escola campo de pesquisa, Nairlene Magalhães, pela acolhida e grandiosa contribuição.

Agradeço aos professores que estiveram na minha banca de qualificação, Prof. Dr. Elcy Luiz da Cruz e Prof. Dr. Ricardo José Lima Bezerra, pelas importantíssimas contribuições.

Agradeço aos meus colegas de profissão, aos quais representarei por meio de Adjânia e Patrícia, pessoas imensamente humanas e dóceis. Minha gratidão e admiração por vocês são imensas.

Agradeço a secretária do Profletras, Elisabete, pela presteza, gentileza e simpatia. Sem ela e seus preciosos serviços, certamente essa caminhada não teria tido êxito.

Agradeço também a todos os secretários que passaram pelo Profletras: Fernanda, Camila, Leandro e Poliana. Amigos, obrigada pela paciência.

Muito obrigada a todos!!

O futuro pertence ainda mais aos corações do que aos espíritos.
Amar é a única coisa que pode ocupar a eternidade.
Ao infinito é necessário o inesgotável.
(Victor Hugo)

Que o próprio Jesus Cristo, o nosso
Senhor e Deus, o nosso Pai... encham o coração de vocês de
ânimo e os tornem fortes para fazerem e dizerem tudo o que é bom!
(2 Tessalonicenses 2. 16-17)

Resumo

Como ensinar linguagem por meio de gêneros textuais em práticas de ensino de Língua Portuguesa no *WA*, sem transformar o conceito de gênero em um conteúdo programático a ser ensinado aos alunos e sem restringir seus usos a ações de verificação de leitura? Na busca em responder a esta questão, elencamos como objetivo geral desta pesquisa: apresentar uma experiência de ensino de linguagem, por meio de ações de leitura e análise, na perspectiva de gênero textual, favorecendo sua apropriação através de práticas de ensino-aprendizagem via gêneros em contextos comunicativos reais. Nesse sentido, nossa questão motivadora de pesquisa decorre dos seguintes objetivos específicos: mapear os gêneros empregados como ferramentas de operacionalização dos propósitos comunicativos em grupos no *WA;* elencar, no *WA*, um gênero textual a ser usado, em práticas de leitura e análise, no ensino de língua portuguesa no nível Fundamental II, em atividades em grupos no mensageiro; contribuir com propostas de usos do aplicativo *WA* como ferramenta didática a partir da contextualização com o *sistema de atividades* em práticas de ensino de língua portuguesa através de gêneros textuais em grupos no aplicativo; caracterizar em conjuntos e sistemas os gêneros empregados em práticas interativas e atividades no *WA*, e os grupos formados no aplicativo *WA* como comunidades discursivas, segundo as características apontadas por Swales (1990). Nosso estudo esteve ligado, principalmente, aos estudos retóricos de Gêneros (ERG), com autores como Miller (2009) e Bazerman (2005), aos estudos em inglês para fins específicos, com pesquisadores como Swales (1990; 2004), aos estudos de Marcuschi (2000; 2005) e aos estudos de Ramos (2010;2012) sobre a leitura de quadrinhos. O universo dessa pesquisa foi o aplicativo *WA*, ao qual nos referimos não apenas como um mensageiro, mas como uma multiplataforma virtual que possibilita ricas práticas de leituras e produção de diversos gêneros, inclusive de tiras cômicas. O mensageiro foi usado em trabalhos e intervenções de ensino realizados durante oito encontros semanais em uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, situada em Garanhuns-PE. A escolha por tiras cômicas justifica-se devido a importância de práticas de ensino de linguagem na perspectiva do gênero, ainda no ensino fundamental, e pela possibilidade de usá-lo em práticas de ensino de língua portuguesa por meio de grupos no *WA*, aplicativo já popularizado entre os alunos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. *WhatsApp*.

Abstract

How to teach language through textual genres in Portuguese Language teaching practices in WA, without turning the concept of genre in a syllabus to be taught to students and without restricting their use to actions of reading verification? In seeking to answer that question, we list as the general objective of this research: to present an experience in language teaching, through reading and analysis actions in genre perspective, favoring its appropriation through teaching-learning practices via genres in real communicative contexts. In these terms, our motivating research question is based on the following specific objectives: to map genres which are used as operational tools of the communicative purposes in groups in WA; to list in WA, a genre to be used in reading and analysis practices in Portuguese language teaching in second elementary school, in group activities using the messenger; to contribute with proposals of WA application uses as a didactic tool from the contextualization with the activities system in the Portuguese language teaching practices through genres in the application groups; To characterize into sets and systems the used genres in interactive practices and activities in WA, and the formed groups in WA application as discursive communities, according to the characteristics indicated by Swales (1990). Our study was linked mainly to Rhetorical Genres Studies (RGS), with authors such as Miller (2009) and Bazerman (2005), to studies in English for Specific Purposes, with researchers as Swales (1990, 2004), to studies of Marcuschi (2000; 2005) and Ramos studies (2010; 2012) about reading comics. The universe of this research was the WA application, which we refer to as not only a messenger, but as a virtual platform that enables rich practices of reading and production of various genres, including comic strips. The messenger was used in assignments and interventions made during eight weekly meetings in a class of 9th grade of a public school of the state of Pernambuco, located in Garanhuns-PE. The choice of comic strips is justified by the importance of language teaching practices in genre perspective, even in elementary school, and the possibility of using it in English teaching practices through groups in WA, an application already popularized among students.

Keywords: Portuguese language teaching. Textual genres. WhatsApp.

Lista de figuras

Figura 1: Mídias empregadas em grupos do *WA*(p. 20)
Figuras 2 e 3: Representação da função de enviar conversas e mídias usadas nas interações no *WA* para o E-mail (p. 21)
Figuras 4 e 5: Quadrinhos no *WA* (p. 21)
Figura 6: Sistema de atividade contextualizado com o *WA* (p. 22)
Figuras 7 e 8: Tela inicial para criar grupo no *WA* (p. 23)
Figura 9: Procedimentos da pesquisa (p. 24)
Figura 10: Definições de gênero com base em Motta-Roth (2008) (p. 28)
Figura 11: Representação da compreensão multidimensional dos gêneros (p. 30)
Figura 12: Representação de gêneros como ferramentas interativas (p. 32)
Figura 13: Abordagem de análise de gêneros em ESP (p. 34)
Figura 14: Características definidoras de comunidades discursivas (p. 36)
Figura 15: Sistema de atividade (p. 38)
Figura 16: Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel (p. 50)
Figura 17: Print de tela inicial do *WA* (p. 54)
Figura 18: Tela inicial do aplicativo *WA* (p. 56)
Figura 19: Tela inicial de um grupo no *WA* (p. 57)
Figura 20: Esquema de apropriação tecnológica com foco na participação e transformação social (p. 62)
Figura 21: Representação dos gêneros como engrenagens das ferramentas de interação digital (p. 64)
Figura 22: Tabulação referente às formas de comunicação entre os alunos e os demais agentes sociais (p. 65)
Figura 23: Aplicação de questionário (p. 78)
Figura 24: Questão de atividade para diagnose (p. 79)
Figura 25: Momento de leitura e discussão em sala (p. 83)
Figura 26: Práticas de ensino-aprendizagem no *WA* (p. 84)
Figura 27: Grupos no *WA* (p. 85)
Figura 28: Discussão no G1 no *WA* (p. 86)
Figura 29: Atividade no G2 no *WA* (p. 87)

Figura 30: Tira de Laerte (p. 88)
Figura 31: Discussão no G3 no *WA* (p. 89)
Figura 32: G4 no *WA* (p. 90)
Figura 33: Produção no G4 no *WA* (p. 91)
Figura 34: Adaptação para o *WA*, das características definidoras de comunidades discursivas (p. 94)

Lista de quadros

Quadro 1: Funções do aplicativo *WA* (p. 58)
Quadro 2. Matriz da Prova Brasil (p. 72)
Quadro 3: Sistematização dos grupos (p. 75)
Quadro 4: Convivências dos alunos com os gêneros no *WA* (p. 77)
Quadro 5: Resumo do plano de ensino (p. 80)
Quadro 6: Conjuntos de gêneros (p. 92)

Lista de abreviaturas e siglas

ERG	Estudos Retóricos de Gênero
ESP	Inglês para Fins Específicos
LP	Língua Portuguesa
TIC	Tecnologia de Informação e da Comunicação
PROINFO	Programa Nacional de Informática
PROUCA	Programa um Computador por Aluno
SA	Sala de Informática
WA	*WhatsApp*
HQ	Histórias em Quadrinhos

Sumário

INTRODUÇÃO.....14

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS.....26

1.1 Considerações iniciais: sobre gêneros textuais.....26
1.2 Estudos retóricos de gêneros – ERG.....29
1.2.1 Contribuições de Charles Bazerman.....31
1.2.2 Contribuições de Carolyn Miller.....33
1.3 Os estudos em inglês para fins específicos – ESP 34
1.3.1 John Swales.....35
1.4 Engeström e o sistema de atividades.....38
1.5 Nossas escolhas teóricas.....39

CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E COMUNICACIONAIS NA ESCOLA.....41
2.1 Considerações sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo).....41
2.2 Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).....42
2.3 Programas Professor Conectado PE e Aluno Conectado.....43
2.4 A convergência dos computadores com a crise na educação.....45
2.5 Sobre dispositivos móveis na sala de aula: um problema em busca de solução?.....47
2.6 Entre a proibição e a utilidade: os meios justificam os fins?.....52
2.7 Interatividade e práticas de ensino em ferramentas comunicacionais.....53
2.8 Aplicativo multiplataforma *WhatsApp*: descrição.....54
2.9 Para justificar algumas preferências teóricas.....59

CAPÍTULO 3: LETRAMENTO, LINGUAGEM QUADRINÍSTICA E ENSINO EM FERRAMENTAS DIGITAIS.....61
3.1 Sobre letramento digital 61
3.1.1 Gêneros textuais em ambiente digital.....63
3.1.2 Ferramentas de comunicação usuais entre os alunos.....64
3.1.3 Ferramentas de conexões sociais.....66

3.2 Narrativas em quadrinhos.....67
3.2.1 Características principais dos quadrinhos 68
3.2.3 A expressividade nos quadrinhos.....69
3.2.4 Sobre tira cômica.....70
3.3 Os quadrinhos nos PCN.....71
3.4 Justificando as nossas opções teóricas.....73

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....74
4.1 Situando a nossa pesquisa Notas iniciais.....74
4.2 Sintonizando tecnologia e práticas de ensino.....75
4.3 Hipergênero quadrinho no *WA*.....76
4.4 Sobre a prática de ensino de LP por meio do gênero tira no *WA*.....78
4.5 Sobre as ações de ensino.....83
4.6 Conhecimentos aprofundados em nosso estudo.....85
4.7 Conjuntos de gêneros envolvidos na pesquisa.....92
4.8 Comunidade discursiva.....93

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....96

REFERÊNCIAS.....99

APÊNDICE.....102

Introdução

As novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), especialmente o computador, o celular e a Internet, ocasionaram fortes impactos e resultaram em novas configurações nas formas de comunicação e de participação social, ampliando práticas de leitura e de escrita. Assim, essas ferramentas favoreceram novos ambientes de circulação textual, processos de transmutação de gêneros já existentes e o surgimento de novos gêneros textuais, considerados emergentes. Dessa forma, esse novo cenário tecnológico e as diversas práticas de leitura e de escrita que ele oportuniza necessitam de problematização por parte da escola.

Em relação ao computador, sua inserção no contexto educacional teve início na década de 80. Já a Internet e os celulares tiveram suas inserções em um contexto contemporâneo, se comparados à chegada dos computadores. Neste sentido, a popularização da telefonia móvel, sobretudo dos celulares denominados *smartphones* e do seu mais famoso aplicativo *WhatsApp* (*WA)* podem ser verificados entre os alunos, e também entre o público jovem e adulto.

Práticas de leitura e escrita constituem a espinha dorsal das comunicações e das práticas responsivas estabelecidas no aplicativo *WA*, por meio de diversos gêneros de extensões e domínios discursivos variados. Apresentando-se, dessa forma, como um ambiente de práticas comunicacionais, essencialmente, por meio de gêneros textuais.

Nesse aplicativo, os aspectos formais, funcionais e usuais dos gêneros são ressaltados, uma vez nele os gêneros apresentam-se em práticas reais de usos sociais, pois, "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Destarte, práticas de ensino de Língua Portuguesa através de gêneros textuais devem ser tomadas com foco no desenvolvimento da criticidade e da participação social. Desse modo, práticas de linguagem por meio de gêneros textuais devem estar ajustadas à concepção de texto enquanto "instrumento de mediação" de atividades e de ações sociais, compreendendo que tal *status* será alcançado por intermédio da apropriação genérica por parte dos seus usuários. Assimilação esta atrelada à compreensão de seu funcionamento e na inserção e participação discursiva dos sujeitos no meio social através de gêneros, pois, conforme Marcuschi (2005), "dominar gêneros é agir politicamente".

Neste sentido, o mensageiro *WA* comporta e compartilha, em práticas interativas nele estabelecidas, textos originários de diversos contextos de circulação, dentre esses, as tiras cômicas e os demais textos englobados no hipergênero[1] quadrinhos. Ressaltamos que, sobre esse gênero, assumimos aqui a linha teórica apontada por Ramos (2012) para o qual a denominação quadrinhos serve como um grande rótulo que abriga diversos gêneros que compartilham a narratividade e a linguagem quadrinística. São eles: cartuns, charges, tiras cômicas, tiras cômicas seriadas, tiras seriadas e demais modos de produção em quadrinhos.

A presença desse gênero no *WA* justifica-se devido às convenções que constituem a linguagem dos quadrinhos, assim como, os aspectos narrativos, da oralidade e da expressividade das tiras cômicas que se "afinam" às características do aplicativo operacionalizando práticas interativas.

Por ser um gênero recorrente em diversos contextos sociais e por ter sua indicação de trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Currículo de Língua Portuguesa para o ensino fundamental de Pernambuco e também em questões de avaliações externas, como o SAEBE, ENEM etc. é importante que as tiras cômicas sejam usadas em práticas de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, em práticas de ensino que ressaltem sua linguagem como forma de atuação, linguisticamente, em situações de interlocução.

Problematizar e aplicar o aplicativo *WA* como estratégia de ensino de Língua Portuguesa através da cooperatividade e do compartilhamento de gêneros textuais que o mensageiro comporta é fundamental para a efetivação do ensino "conectado" a práticas de leitura e escrita, práticas estas já tão bem exercitadas pelos alunos nesse aplicativo que os envolve, seduz, pois já faz parte de suas suas práticas interativas estabelecidas na vida cotidiana e social.

Dado o exposto, o problema acerca do qual se busca investigar apresenta-se como uma busca em contribuir com o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas de leitura e de produção, em meios digitais, permeadas pela noção de gênero, de modo a realizar enfoques completos do gênero, ultrapassando a simples abordagem na perspectiva da materialidade textual.

Assim, apresentamos como questão de pesquisa a seguinte inquietação cuja resposta tentaremos desenvolver ao longo do nosso estudo: Como usar gêneros textuais em práticas de ensino de língua portuguesa por meio do *WA* sem transformar o conceito de gênero em um

[1] Não nos iremos nos ater a maiores explanações acerca do termo hipergênero, pois tal discussão não se faz necessária aos propósitos de nossa pesquisa. Para maiores informações sobre o termo, pesquisar em Maingueneau (2004, 2005, 2006).

conteúdo programático a ser ensinado aos alunos e sem restringir seus usos a ações de verificação de leitura?

Destarte, é nosso objetivo geral analisar uma experiência de ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero tira cômica em grupos no aplicativo *WA*, considerando a apropriação e o conhecimento do gênero decorrente do contato reflexivo com diversos exemplares, de modo a possibilitar leituras completas e aprofundadas, em atividades que ressaltem as funcionalidades pedagógicas do aplicativo *WA* em práticas de ensino-aprendizagem por meio de gêneros.

Nesse sentido, tomamos como objetivos específicos da pesquisa:

- Mapear os gêneros empregados como ferramentas de operacionalização dos propósitos comunicativos em grupos no *WA.*
- Elencar, no *WA*, um gênero textual a ser usado, em práticas de leitura e análise, no ensino de língua portuguesa no nível Fundamental II, em atividades em grupos no mensageiro.
- Contribuir com propostas de usos do aplicativo *WA* como ferramenta didática, a partir da contextualização com o *sistema de atividades*, em práticas de ensino de língua portuguesa através de gêneros textuais em grupos no aplicativo.
- Caracterizar em conjuntos e sistemas os gêneros empregados em práticas interativas e atividades no *WA*, e os grupos formados no aplicativo *WA* como comunidades discursivas, segundo as características apontadas por Swales (1990).

Desse modo, justifica-se duplamente a relevância da nossa pesquisa: por problematizar a inserção do mensageiro *WA* como ferramenta estratégica de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de práticas de leitura permeadas pela noção de gênero e por mobilizar conceitos importantes das teorias de gêneros, tais como *conjunto e sistema de gêneros, sistemas de atividades* e *comunidades discursivas*.

Acreditamos ainda, na relevância e nas contribuições desse estudo ao problematizar a inserção de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo através de reflexões e sugestões sobre seu aproveitamento como ferramenta que possibilita práticas de ensino por meio de diversos gêneros textuais em práticas comunicacionais, cooperativas e que possibilitam aos alunos a construção da criticidade e da visão de mundo, pois, "a visão de mundo de uma pessoa se forma a partir de sua experiência – e parte dela é experiência de leitura" (NETO, 2006, p. 161).

Esta pesquisa integra, também, o "coro" de muitos estudos que visam problematizar e validar pedagogicamente o uso de tecnologias da informação e comunicação em práticas de ensino-aprendizagem, sobretudo de dispositivos móveis como os *smartphones* e de seu aplicativo *WA.*

Dado o exposto, é possível citar algumas dessas pesquisas, como: Spence (2014) e suas experiências de ensino por meio do uso do aplicativo no ensino superior. Oliveira (2014) e o estudo acerca do uso do WA em um curso de formação de professores e tutores. Honorato & Reis (2014) e suas pesquisas interdisciplinares com a aplicação do aplicativo WA, no ensino médio. Araújo & Bottentuit Júnior (2015) e suas pesquisas com uso do WA no ensino de Filosofia no ensino médio, dentre outras.

Nesse sentido, nossa investigação e análises estiveram ligadas, especialmente, à noção de sistemas de atividades (ENGESTRÖM, 1999), com foco nos conjuntos e *sistemas de gêneros* empregados pelos alunos e pela pesquisadora (BAZERMAN, 2005) e a definição de comunidades discursivas segundo as características apontadas por Swales (1990).

Procedimentos metodológicos adotados

Neste momento nos propomos a apresentar a trajetória metodológica que orientou nossa pesquisa. Nesse sentido, se faz necessário salientar que as nossas ações, no decorrer da nossa pesquisa, necessitaram de ajustes e (re)direcionamentos, como é comum em planejamentos voltados para o ensino. Neste tópico, discorreremos acerca da caracterização desta pesquisa e sobre os procedimentos seguidos para obter os nossos objetivos.

No tocante a caracterização da pesquisa, esta se insere na perspectiva metodológica de base qualitativa, pois os dados foram coletados a partir de práticas de imersão no *lócus/*ferramenta de estudo e, nos procedimentos analíticos, foi privilegiada a descrição pormenorizada dos dados.

O universo de nossa pesquisa foi o aplicativo *WA*, disponível para celular e, mais recentemente, também para computadores. É necessário ressaltar que as práticas interativas nesse aplicativo ocorrem, essencialmente, por meio de práticas de leitura e escrita, portanto, pela mobilização de uma diversidade de gêneros textuais.

Neste sentido, a imersão em nosso *lócus* de pesquisa, o aplicativo *WA*, a partir da criação de grupos, foi fundamental para o conhecimento mais aprofundado dele, a identificação dos gêneros textuais que nele circulam e para definição de um gênero a ser usado em práticas de ensino de língua portuguesa. Desse modo, justificamos a escolha de tal aplicativo pelo fato de apresentar-se como um ambiente fértil para o ensino de língua

portuguesa por meio de gêneros textuais diversos, através de atividades de cooperação e interatividade.

Para identificar os gêneros usados em práticas comunicativas em grupos no *WA*, planejamos e atuamos em quatro grupos de discussão no aplicativo. Esses grupos forneceram os dados que constituem o *corpus* da primeira parte da nossa pesquisa. A partir desses dados, elencamos um gênero a ser trabalhado e, então, passamos a segunda parte do nosso estudo: a prática de ensino de Língua Portuguesa em grupos no *WA*, por meio do gênero tira cômica.

Os dados foram coletados, desse modo, em dois momentos distintos e sequenciados, cada qual contemplando a realização de quatro encontros e a criação de quatro grupos, totalizando, oito momentos presenciais e oito grupos no mensageiro. Sendo que, cada um dos quatro primeiros grupos tiveram a duração de uma semana. Pensamos ser este tempo favorável a maiores práticas comunicativas e, portanto, a maior circulação de gêneros.

Ao passo que, o tempo de uma semana destinado aos quatro grupos que compreendem o segundo momento, foi pensado levando em consideração fatores como: o calendário letivo, a carga horária semanal de aulas de Língua Portuguesa e os demais gêneros elencados no Currículo para o bimestre em questão.

Pensamos em uma proposta viável e coerente com a realidade escolar. Consideramos, ainda, o fato de que o uso do aplicativo iria, dentre outras coisas, potencializar o tempo pedagógico. Dado o exposto e englobando os dois momentos, os dados foram gerados de março a julho.

As atividades foram realizadas em uma escola estadual localizada na cidade de Garanhuns- PE, com uma turma de 9º ano do ensino fundamental, com estudantes de faixa etária entre 12 e 17 anos. Justificamos a escolha de uma turma de 9º ano devido à necessidade de se pautar, ainda no ensino fundamental, práticas de ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais, inclusive em ambientes digitais.

Considerada uma instituição de grande porte, em termos de espaço físico e quantitativo de alunos, a escola campo de pesquisa foi escolhida por dispor de acesso à Internet, inclusive sem fio, com senha aberta para os alunos.

A escola oferece três turnos de ensino, divididos da seguinte forma: Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, ofertado apenas no período matutino; Ensino Médio, ofertado em jornada de estudo semi integral e ensino na modalidade EJA, no período noturno.

A turma com a qual realizamos nossos trabalhos é constituída por 36 alunos devidamente matriculados. No entanto, apenas 29 alunos nos acompanharam até a conclusão de nosso trabalho. Os motivos da redução do quantitativo de participantes envolveram fatores

como: ausência nas aulas, desistência nos grupos e não participação das atividades nos grupos.

Alguns procedimentos metodológicos atinentes à identificação dos gêneros veiculados no WA, definição de um gênero a ser trabalhado e as práticas de ensino em grupos no aplicativo

Com a finalidade de atender aos objetivos e a questão da nossa pesquisa, organizamos nossas ações em três etapas, às quais denominaremos de momentos. Ao delimitarmos nossa questão de pesquisa, passamos a indagação acerca do gênero textual a ser empregado no ensino de Língua Portuguesa, compreendendo práticas de leitura e análise que considerem os aspectos funcionais, composicionais e dialógicos dos gêneros.

Nesse sentido, verificamos a oportunidade de tomar o aplicativo de mensagens instantâneas, o *WA*, como ferramenta de investigação e de práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Nesse aplicativo, os gêneros poderiam ter seus aspectos melhor verificados por meio de práticas potencialmente interativas, portanto, significativas.

Ao inserir ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa, busca-se ampliar as práticas de leitura, de construção e busca de sentidos, munindo os alunos para agir textualmente de forma crítica e relacionando tais práticas a efetividade da ação social, uma vez que a leitura instrumentaliza o indivíduo para atuar socialmente.

Para isso, tomamos a sala de aula e o mensageiro *WA*, respectivamente, como nosso *lócus* de pesquisa e nosso campo de atuação. Assim, realizamos momentos de discussões, presencialmente, em sala de aula, com o auxílio de ferramentas como: projetor multimídia, slides em *PowerPoint*, vídeos do *Youtube*, Internet *wi-fi* e atividades compreendendo leitura e comentários, em grupos semanais no *WA*.

Engajamo-nos, nesse sentido, em práticas comunicativas em quatro grupos no *WA*, isto com o intuito de conhecer melhor essa ferramenta, bem como, fomentar discussões a fim de favorecer a observação e coleta dos gêneros textuais veiculados em práticas comunicativas em grupos no *WA*.

Mais especificamente em relação ao primeiro e ao segundo momento, pensamos em ações circulares, pois cada ação executada serviu como respaldo para seguinte, ou seja, a ação executada serviu como metaação para a próxima e, assim, circularmente.

Assim, a criação de grupos no *WA*, o planejamento das aulas, a inserção dos alunos nos grupos, a mediação, a coleta de dados e a definição do gênero a ser empregado em práticas de ensino.

Ao término das quatro semanas, através da opção “Enviar por e-mail”[2], coletamos os textos e mídias veiculados nos grupos e passamos, então, a análise e escolha de um gênero a ser empregado em práticas de ensino de Língua Portuguesa.

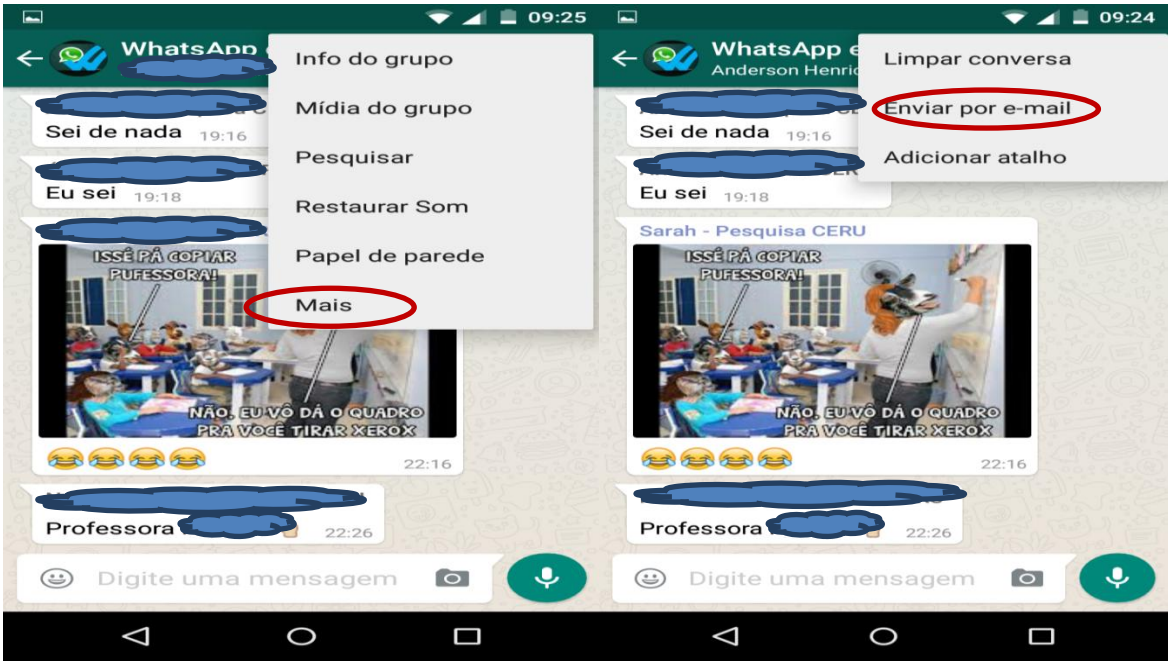
Figura 1: Mídias empregadas em grupos do *WA*

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

[2] Não temos como propósito de pesquisa discutir o e-mail, pois o recurso "enviar por e-mail" está integrado no *WA*, ou seja, o envio se por meio do aplicativo *WA*. De modo geral, foi usado apenas pela pesquisadora, pois os alunos que não tinham celulares trabalharam em duplas com os colegas. É necessário ressaltar que, durante a execução da pesquisa, alguns alunos chegaram a comprar aparelhos celulares.

Figuras 2 e 3: Representação da função de enviar conversas e mídias usadas nas interações no *WA* para o e-mail

(2) **(3)**



Fonte: Esta pesquisa, 2015**.**

Em meio aos gêneros coletados, percebemos a recorrência de alguns gêneros em quadrinhos, como pode ser observado na imagem abaixo.

Figuras 4 e 5: Quadrinhos no *WA*

(4) **(5)**

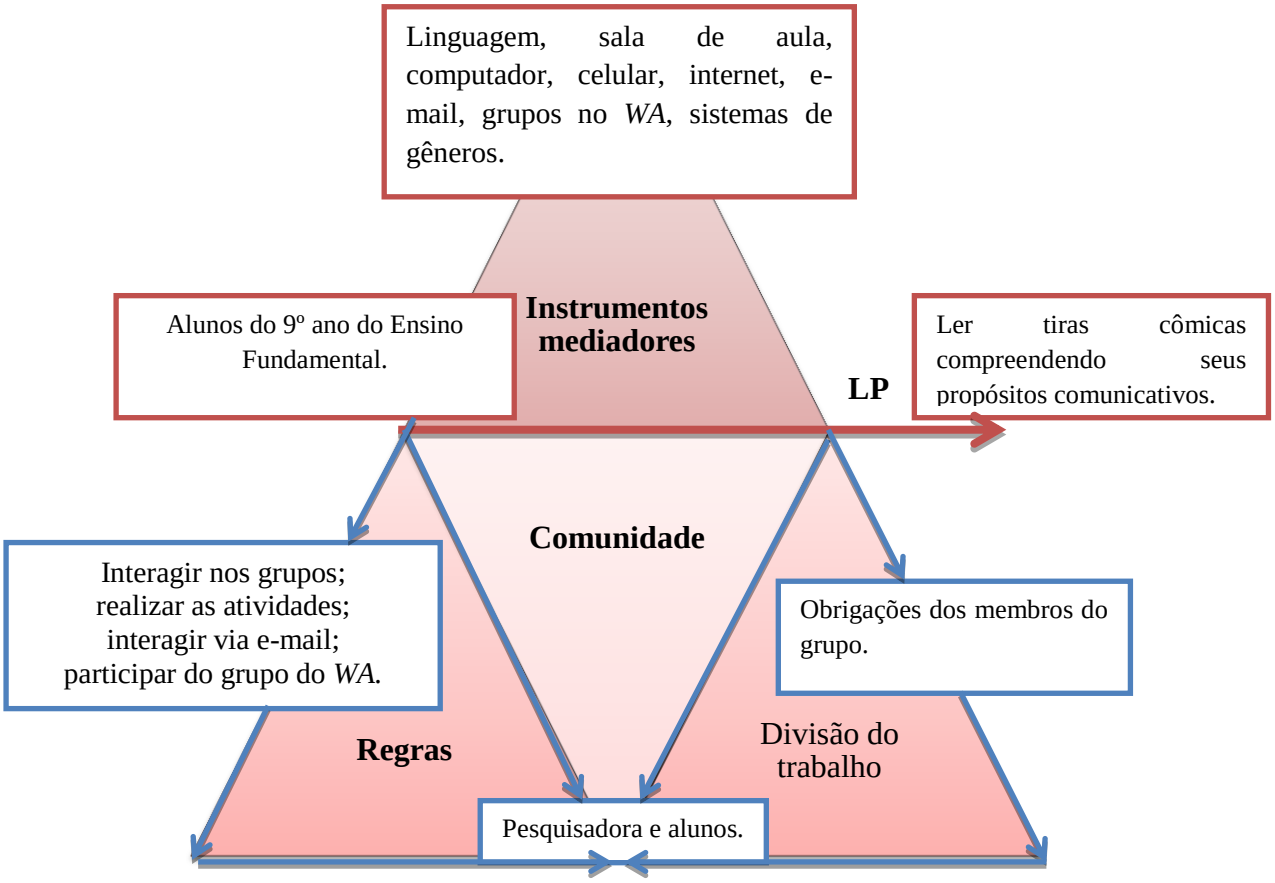
Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Considerando a recorrência desse gênero no *WA* e a indicação, no Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de Pernambuco, de sua abordagem em práticas de ensino, elencamos exemplares de tiras cômicas para serem empregados em exercícios de leitura e análises em grupos no *WA*.

É importante ressaltar que os exemplares coletados também foram apreciados nos planejamentos e nas práticas de ensino. Para aumentarmos o repertório de exemplares de tiras cômicas, bem como, para atender aos objetivos de nossos planejamentos, recorremos também a textos coletados no Google imagens, por meio da expressão *tira cômica*.

Passamos, então, a contextualização e execução de nossas atividades, a partir da noção de sistema de atividades (COLE; ENGESTRÖM, 1993).

Figura 6: Sistema de atividade contextualizado com o *WA*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no modelo de atividade proposto por Engeström (1987)

Na imagem acima, podemos visualizar os elementos que constituem nossa pesquisa:

1. os sujeitos que correspondem aos alunos da turma de 9º ano;

2. o objeto relativo ao foco da nossa ação: ler tiras cômicas compreendendo seus propósitos comunicativos.

3. as ferramentas: linguagem, sala de aula, computador, celular, internet, e-mail, grupos no *WA*, sistemas de gêneros;

4. as regras: interagir nos grupos, realizar as atividades, interagir via e-mail, participar do grupo do *WA*.

5. a comunidade (pesquisadora e alunos);

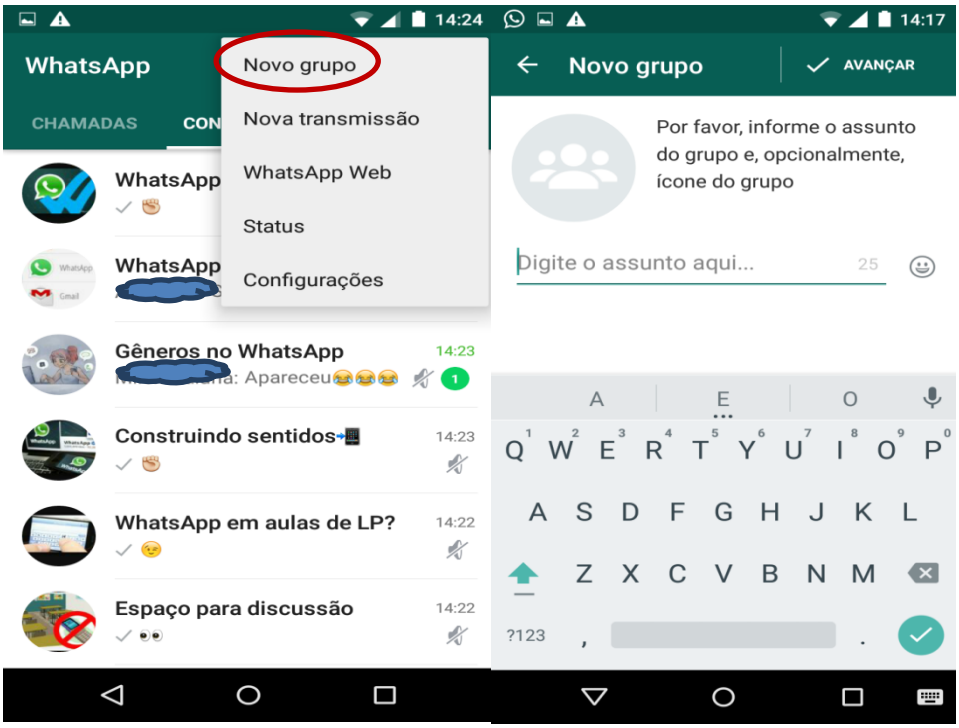
6. a divisão do trabalho (tarefas e administrador) .

O sistema de atividades se adequa aos propósitos de nossas práticas de ensino, pois ressalta a função e a importância de todos os elementos envolvidos nas nossas ações. Cumpre salientar que os três últimos elementos dão suporte e fundamentam a interatividade. Assim, os sujeitos, as ferramentas, as regras, a comunidade e a divisão do trabalho compõem o sistema de atividades através de interações constantes e suscetíveis a mudanças, inclusive, em decorrência das ferramentas mediacionais usadas.

Como já havíamos conhecido, a partir da imersão feita nos quatro grupos anteriormente citados, as funcionalidades dos grupos, planejamos e criamos mais quatro grupos para trabalhar o gênero tira cômica.

A figura abaixo representa a tela para criar grupos no *WA*.

Figuras 7e 8: Tela inicial para criar grupo no *WA*

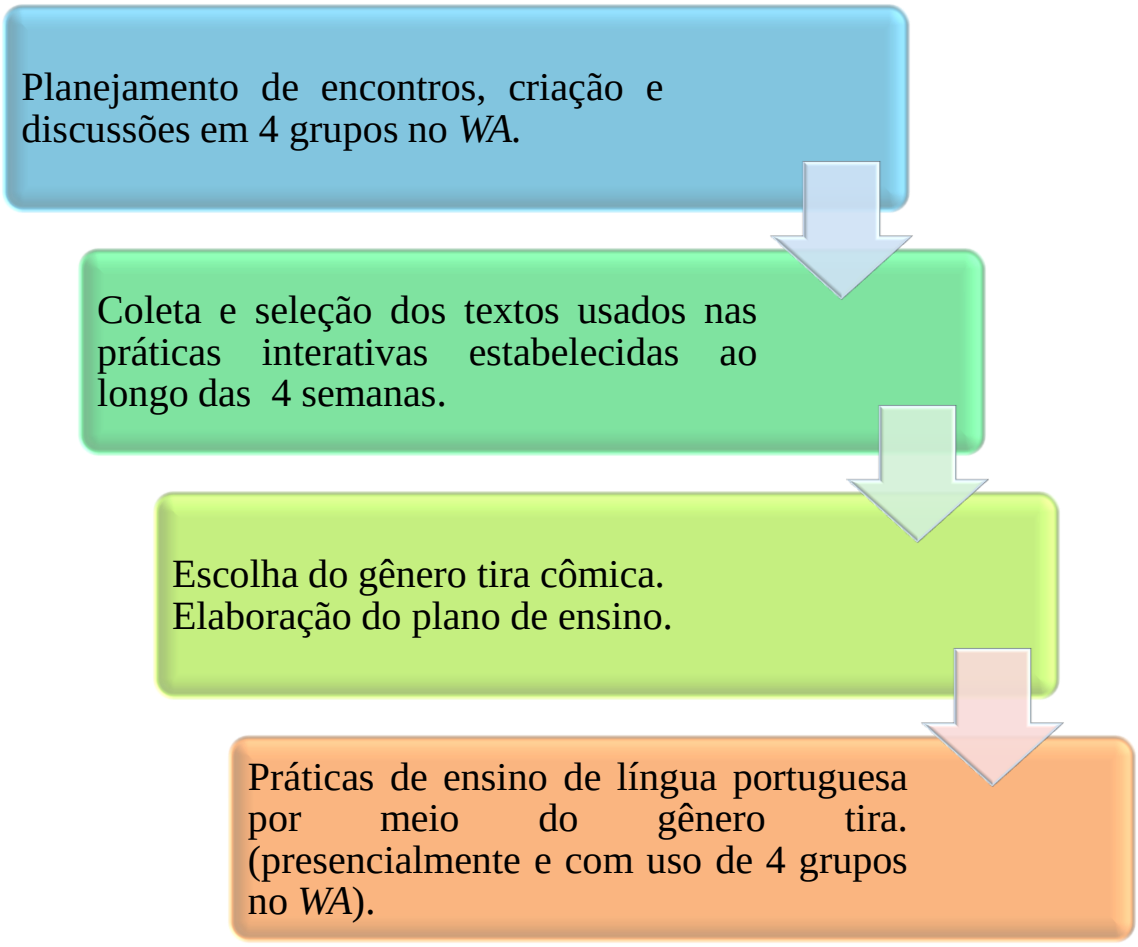


Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Execução da pesquisa

De modo geral, retrospectivamente, os procedimentos de pesquisa podem ser melhor entendidos por meio da figura descrita abaixo:

Figura 9: Procedimentos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Convém mencionar que a estrutura do nosso trabalho, bem como a orientação tomada em alguns passos da nossa pesquisa, tiveram contributos, sobremaneira, da leitura da dissertação de mestrado de Pimentel (2014). No tocante ao aspecto analítico, créditos a inspiração a Bezerra (2011) e a seus estudos acerca dos conjuntos e sistemas de gêneros em ambientes de estudos virtuais, mais especificamente ao artigo *Conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes em EAD*. Atribuídos os devidos e justos créditos, passaremos a apresentação da organização dos nossos escritos.

No primeiro capítulo, "Considerações sobre gêneros textuais", esboçamos algumas considerações gerais acerca das principais teorias de estudos de gêneros textuais, apontando, de forma específica, as nossas escolhas teóricas. Apresentamos breves discussões sobre os estudos retóricos de gêneros (ERG) e seus representantes Charles Bazerman e Carolyn Miller,

e sobre os estudos em inglês para fins específicos (ESP) e seu representante John Swales. Fazemos um breve apanhado sobre Engeström e o sistema de atividades de modo a situá-lo em nossa pesquisa e finalizamos o capítulo justificando nossas escolhas teóricas.

No segundo capítulo, "Considerações sobre a inserção de ferramentas tecnológicas e comunicacionais na escola", apresentamos algumas considerações acerca de projetos nacionais e estaduais que buscam a inserção de recursos tecnológicos de informática na escola, entre eles: (Proinfo), (PROUCA), Programa Professor Conectado PE e Aluno Conectado. Expusemos também, um breve estudo acerca da convergência dos computadores com a crise na educação. Na sequência, problematizamos a presença de dispositivos móveis na sala de aula. Na continuação, discutimos a interatividade e práticas de ensino em ferramentas comunicacionais. Concluímos com a descrição histórica, visual e funcional do *lócus* de nossa pesquisa, o aplicativo multiplataforma *WA*.

No terceiro capítulo, "Letramento, linguagem quadrinística e ensino em ferramentas digitais", discorremos sobre letramento digital. Na sequência, esboçamos alguns comentários sobre gênero textual em ambiente digital. Complementando essa discussão, apresentamos, no tópico seguinte, o resultado de uma pesquisa feita com alunos de uma turma de 9º ano sobre as ferramentas comunicacionais usuais em suas práticas interativas. Na sequência, esboçamos comentários sobre ferramentas tecnológicas em práticas interativas sociais. Iniciamos, na sequência, discussões sobre as características dos quadrinhos. Sequenciamos com comentários sobre a expressividade nos quadrinhos. Situamos, no tópico posterior, os quadrinhos nos PCN e avaliações oficiais. Finalizamos o capítulo situando, mais especificamente, nossas opções teóricas sobre conjunto de gêneros e sistemas de atividades.

No quarto e último capítulo, "Gêneros textuais no *Whatsapp* e ensino de língua portuguesa" apresentamos uma breve abordagem histórica do nosso estudo a partir do esboço de dados iniciais, desenho e operacionalização da pesquisa. Discorremos sobre as práticas de ensino no mensageiro até chegarmos à representação, discussão e caracterização sob *conjuntos* e *sistemas de gêneros*, os textos usados no planejamento, execução e avaliação de nossos trabalhos no *WA* e suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção e buscas de sentidos em práticas de leitura no mensageiro.

Finalizado, discorremos sobre os benefícios, desafios e dificuldades que permearam nossa pesquisa. E apresentamos algumas implicações para o ensino de gêneros por intermédio de grupo no *WA*.

Capítulo 1

Considerações sobre gêneros textuais

Neste primeiro capítulo, discutiremos algumas abordagens acerca das principais teorias de gêneros. Inicialmente, apresentaremos, brevemente, um panorama geral sobre os estudos de gêneros e suas principais escolas. Na sequência, enfatizaremos apenas as escolas que nos servirão como aportes teórico-metodológicos de pesquisa. Assim, esboçaremos abordagens específicas sobre o inglês para fins específicos (ESP) e seus representantes: Swales (1990; 2004), Bhatia (2004) e sobre os estudos retóricos de gêneros: Miller (2012) e Bazerman (2005). Mais especifica e recorrentemente, adotaremos em nossas ações de pesquisa as perspectivas de sistema de atividades, conjunto e sistema de gêneros, pois, segundo Bazerman (2005), no trabalho com tais sistemas, o foco não está no texto, mas em seus usos e nas ações que eles possibilitam aos sujeitos que os empregam.

1.1 Considerações iniciais: sobre gêneros textuais

O termo "gênero", de acordo com Marcuschi (2008), vem sendo explorado desde a *Retórica de Aristóteles*, na antiguidade, ligado a gêneros literários, até a abordagem discursiva, de autores como Bakhtin, (1952-1953/1992). Desse modo, sofrendo transformações que resultaram em novas funções na Linguística Aplicada na década de 80, a partir da qual o termo vem sendo usado em práticas de teorização, sobretudo em países de língua inglesa.

De acordo com Motta-Roth (2008), o marco teórico se dá nos anos 80, com obras de autores como John Swales (1981), Carolyn Miller (1984) Gunther Kress (1989) e Jim Martin (1985/1989), uma vez que tais autores fazem usos frequentes do termo "gênero" em teorização de práticas. Ainda assim, de acordo com Motta-Roth (2008), ao longo da história, esses autores mudaram o foco de interesse na abordagem dos aspectos da linguagem (elementos léxico-gramaticais, estruturas retóricas, contextualização do discurso), ou mesmo na teorização acerca do mesmo objeto de estudo, resultando em alteração na própria conceituação.

Apesar de focos de interesses em aspectos distintos da linguagem, segundo Motta-Roth (2008), esses autores mantêm como interesse comum a análise de textos, com foco no seu conteúdo temático, na organização retórica e nas formas linguísticas, tendo em vista a

funcionalidade comunicativa via compartilhamento dos objetivos por agentes envolvidos em práticas sociais e em contextos culturais específicos.

Conforme Bhatia (*apud* MOTTA-ROTH, 2008), ocorreram deslocamentos na história da pesquisa acerca de textos escritos em países de língua inglesa, resultando em três fases cronológicas, as quais, em grande medida, correspondem às pesquisas acerca dos gêneros textuais feitas no Brasil. Neste sentido, Motta-Roth (2008, p. 343) apresenta os seguintes deslocamentos identificados por Bathia (2004):

1ª Fase (Décadas de 60, 70 e virada dos anos 80):

- Buscava verificar recorrências de elementos léxico-gramaticais dentro dos limites da sentença.
- Foco na textualização e na léxico-gramática.

  A busca pela identificação de traços de textualidade na superfície dos textos aproxima o final dessa fase com a Linguística textual, sobretudo, com a de Beaugrande & Dressler (1981).

2ª Fase (Décadas de 80 e 90):

- Buscava identificar regularidades na organização do discurso (estruturas textuais básicas, estruturas retóricas ou esquemáticas).
- Foco na macroestrutura do texto com um menor foco no contexto.

3ª Fase (Anos 90 e início de 2000):

- Surgimento de olhares acerca dos gêneros discursivos, sobretudo, dos estudos de Mikhail Bakhtin e da análise crítica do discurso, de Norman Fairclough.
- Foco na contextualização do discurso.

Motta-Roth (2008), citando Bhatia (2004) elucida que, a passagem da abordagem e do trato textual dos níveis fraseológico, textual e contextual representam fases de desenvolvimento da teorização acerca dos gêneros. Neste sentido, a segunda fase concebe o marco, pois nela emergem os fundamentos teóricos denominados escolas de gêneros: escola britânica de ESP (Swales e Bhatia); escola americana da nova retórica ou sócio-retórica (Bazerman e Miller); escola sistêmico-funcional de Sydney (Halliday e Hasan; Martin).

A essas escolas, Motta-Roth (2008), pautando-se em argumentos acerca da importância de seus estudos no Brasil, sugere a incorporação da escola suíça, interacionismo sócio-discursivo (ISD), representada por Bronckart, Schneuwly e Dolz.

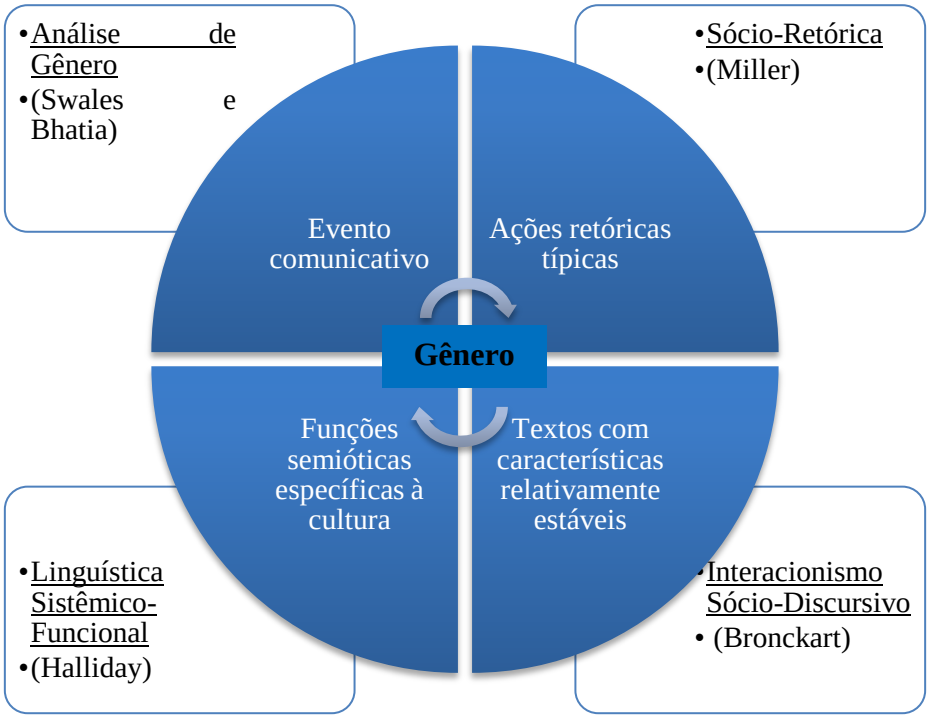
Ainda sobre essas escolas, Motta-Roth (2008) aponta, a partir de definições atribuídas pelos representantes dessas quatro escolas, os princípios em comum sobre o conceito de gêneros apresentados por eles:

(a) Gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais.

(b) As ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

A partir dos apontamentos de Motta-Rotta (2008) acerca das definições atribuídas por representantes dos estudos de ESP, ERG, LSF E ISD, elaboramos o resumo abaixo, no qual encontram-se os princípios em comum acerca das abstrações de conceitos de gêneros de cada uma dessas escolas:

Figura 10: Definições de gênero com base em Motta-Roth (2008)



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas abstrações dos conceitos de gêneros feitos por Motta-Roth (2008).

Das escolas acima apontadas, iremos discorrer, no tópico que segue, apenas sobre as que estão diretamente relacionadas com a nossa pesquisa.

1.2 Estudos retóricos de gêneros

Para abordar os estudos retóricos de gêneros (ERG), representados pelos autores Miller e Bazerman, recorremos à Bawarshi e Reiff (2013), mais especificamente ao texto *Estudos retóricos de gênero*, presente no sexto capítulo da obra *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.* O referido livro foi lançado no ano de 2010, nos EUA, e em 2013, no Brasil, com tradução para o português feita por Benedito G. Bezerra, professor da Universidade de Pernambuco.

Nesse texto, os autores tecem considerações acerca dos modos como se desenvolveu nos ERG a compreensão de "gênero como ação social" e "objetos culturais complexos". Apresentam, para isso, as principais concepções dos ERG, como: "apreensão" [*uptake*], "sistemas de gêneros", "conjuntos de gêneros", "cronotopos de gêneros", "metagêneros" e "sistemas de atividades". Em relação à pesquisa e ao ensino de gêneros, algumas reflexões decorrentes da compreensão de gêneros, anteriormente expostas, ("gênero como ação social" e "objetos culturais complexos") são discutidas ao longo deste texto.

Bawarshi e Reiff (2013) discorrem que Berkenkotter e Huckin (1993) apoiam-se na ideia de Bazerman (1998), segundo o qual há uma interconexão entre a formação do conhecimento, a formação do gênero e a formação sócio-histórica. Dessa forma, postulam a noção de gêneros como "estruturas retóricas inerentemente dinâmicas", ou seja, passíveis de manipulação de acordo com os interesses e condições de uso e de acordo com a familiaridade, com o domínio sobre o gênero.

Desse ponto, surgem algumas afirmativas importantes para os ERG sobre os gêneros:

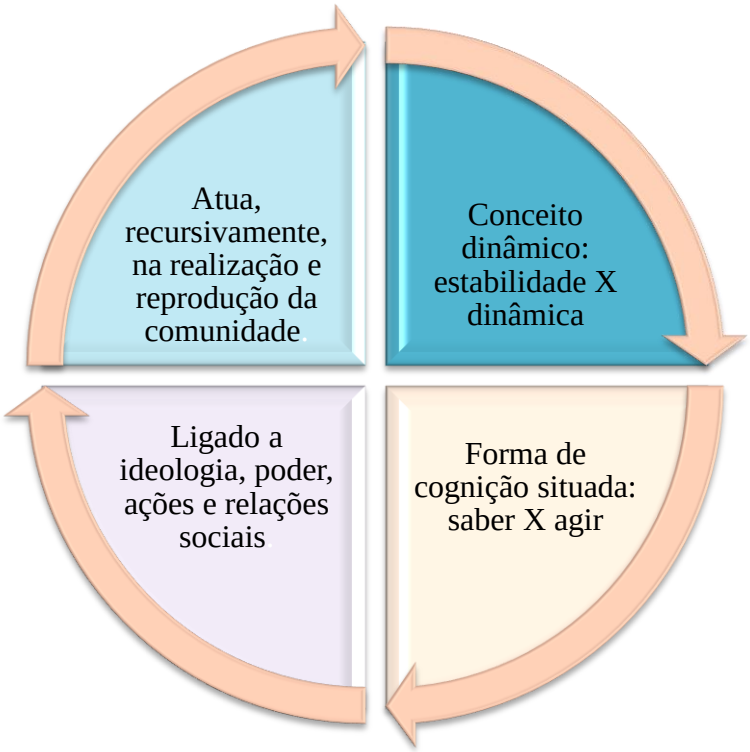
i. os gêneros são formas retóricas familiares, mas também dinâmicas, surgidos como resposta a situações recorrentes para normalizar atividades e práticas conferindo-lhe coerência e sentido;
ii. os gêneros comportam tanto a estabilidade quanto a mudança seguindo as inclinações de seus usuários;
iii. os gêneros são formas de cognição situada, ou seja, o conhecimento e a ação estão mutuamente relacionados.
iv. os gêneros permitem a seus usuários a construção e reprodução da comunidade.

Assim, não apenas permitem a comunicação eficaz, mas a participação das "normas, epistemologia, ideologia e ontologia social" de uma sociedade. Sobre essa última ideia, Berkenkotter e Huckin (1993, *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013) ressaltam que tal processo de realização e reprodução social nem sempre ocorre de forma tranquila, devido a fatores delineadores de ideologias e ações.

Os autores lançam mão da tradição sociológica, basilar dos ERG, e apontam a classificação dos gêneros considerando suas semelhanças nas estratégias, audiências, modos de pensar e situações retóricas e identificam como os gêneros estão ligados às situações de uso, e em como contribuem para a interação ativa nas diversas práticas sociais.

Ilustramos, a seguir, a representação da compreensão multidimensional dos gêneros, apresentada por Berkenkotter e Huckin, (1993, *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013).

Figura 11: Representação da compreensão multidimensional dos gêneros



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Berkenkotter e Huckin (1993) citado por Bawarshi e Reiff (2013).

A compreensão multidimensional, acima representada, constitui um desafio para os ERG, pois os leva a reflexão acerca dos modos como os gêneros são apreendidos, bem como sobre o ensino explícito de gêneros, consonantes com as abordagens em ESP e LSF.

Tais reflexões surgem, justamente, de resultados de pesquisas que propõem que a apropriação do gênero ocorre na imersão em contextos processuais e sociais.

Assim, Bawarshi e Reiff (2013), citando Berkenkotter e Huckin (1993) afirmam que uma abordagem das características dos gêneros favorece uma aproximação dos mesmos, mas não sua compreensão referente aos aspectos funcionais e sociais.

Dessa compreensão, decorre a conclusão de que os gêneros estruturam e coordenam as ações sociais. Surge, então, uma categoria importante para os ERG: conjunto e sistema de gêneros. Bawarshi e Reiff (2013) afirmam que o conjunto de gênero e o sistema de gêneros apontam para as ações que os gêneros possibilitam aos indivíduos realizarem, em atuações interativas, em tempo e contextos de atividades diferentes.

Às categorias de conjunto e sistema de gêneros, adicionamos o sistema de atividades, desenvolvido por Engeström (1999), que juntos serão fundamentais tanto para a realização das atividades que compreendem a nossa pesquisa, quanto para a análise dos dados.

1.2.1 Contribuições de Charles Bazerman

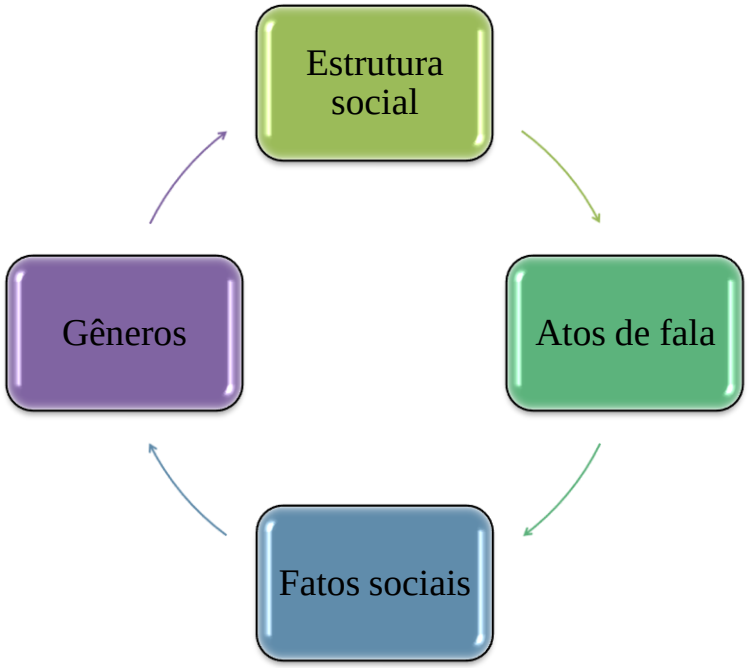
Bazerman apresenta uma definição de gênero associada a práticas sociais. Assim, situa os gêneros, histórica e espacialmente, e os consideram conjuntos de enunciados organizados em começo, meio e fim, e portadores de sentido. Para o referido autor:

> Gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as relações comunicativas pelas quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares a que recorremos para realizar atos comunicativos inteligíveis e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido (BAZERMAN, 2007, p. 19).

Os gêneros atuam como ferramentas interativas a partir da adequação do gênero ao contexto e ao domínio pelo usuário. Ou seja, para que o gênero realize seus atos, precisa estar de acordo com as intenções de seus usuários, ter relação com o contexto de uso e proporcionar um conjunto certo de compreensões.

De modo mais operacional, Bazerman (2007) apresenta uma abordagem pautada em categorias como: fatos sociais, atos de fala, gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades, objetivando perceber "como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos" (BAZERMAN, 2005, p. 19).

Figura 12: Representação de gêneros como ferramentas interativas



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Bazerman (2005, p. 19).

Para o autor, existe uma relação entre os fatos sociais e os atos de fala, inclusive uma relação de dependência, sobretudo se os primeiros forem corretamente produzidos e interpretados. Bazerman, dessa forma, alerta para a observação da funcionalidade do texto como critério para sua caracterização como textos bem produzidos.

Ou seja, textos bem escritos são aqueles que atendem aos seus propósitos comunicativos com eficiência. "Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de [...] gêneros..." (BAZERMAN, 2005, p. 22).

Baseado na proposta de conjunto de gêneros, de Amy Devitt (1991) que tinha como foco a descrição do grupo genérico usado em trabalho por auditores fiscais, Bazerman (1994) sugere a ideia de sistemas de gêneros para "descrever a constelação de conjuntos de gêneros que coordenam e possibilitam o trabalho de múltiplos grupos no interior de sistemas de atividades mais amplos" (BAZERMAN, 1994, p. 31).

Desse modo, estão as constelações estão inseridas nos conjuntos de gêneros, os quais, estão inseridos no sistema de gêneros. Sobre sistema de gêneros, Bazerman (1994) explica que:

> o que temos é, em essência, uma complexa rede de gêneros inter-relacionados, em que cada participante realiza um ato ou movimento reconhecível em algum gênero reconhecível, que pode então ser seguido por certo leque de respostas genéricas adeguadas por parte dos outros (BAZERMAN, 1994, p. 96-97).

Bawarshi e Reiff, (2013) apresentam a descrição feita por Berkenkoter e Huckin (1993) acerca de gênero enquanto "formas de cognição situada", para os quais conjuntos e sistemas de gêneros são veículos de distribuição e organização da cognição entre os participantes resultantes na educação do senso de tempo e oportunidade, ou seja, no discernimento de como e quando usar determinados gêneros e relacioná-los com outros para agir e interagir. Yates e Orlikowski (2002) afirmam que "o conhecimento das convenções retóricas de um gênero deve ser acompanhado do conhecimento de seu tempo e lugar no sistema e no conjunto de gêneros" (*apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 106).

1.2.2 Contribuições de Carolyn Miller

Para discorrer sobre Miller, recorremos ao artigo: Gênero como ação social publicado no ano de 1984 e ao livro: *Gênero Textual, Agência e Tecnologia*, publicado no Brasil no ano de 2009. As questões discutidas nesse livro têm motivação e sustentação na retórica, à qual a autora retoma baseando-se nas tradições clássicas da Grécia e da Roma antiga fazendo uma ponte com a atualidade.

Como o próprio título sugere, três conceitos são abordados, sendo os dois primeiros campos conhecidos da análise retórica. O último, tecnologia, é discutido como um conceito relativamente novo, posto como desafio ao esquema retórico tradicional. Assim, ele é abordado, analiticamente, de duas maneiras distintas: para testar a função do meio de comunicação e para examinar as intuições e suposições sobre o significado, para os humanos, dos estímulos simbólicos.

Com foco nos gêneros como ação, Miller (1984, p. 159) os classifica como "ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente", e reconhece, nos estudos dos gêneros, os aspectos sociais e situacionais envolvidos na sua construção e uso. Dessa forma, os toma como ação social, em consonância com as intenções e interpretações se dão na relação com o contexto situacional e público específico.

Em decorrência de tal pensamento, a autora postula que a ênfase nos estudos dos gêneros não deve ser dada a classificação ou a nomeação, mas ao conhecimento sobre o seu funcionamento.

Em Miller (2009), os gêneros são tomados como convenções discursivas, contextualizadas socialmente e empregados em práticas comunicativas. Sendo assim, o gênero se molda, de forma mais ou menos recorrente, ao contexto social, histórico e intencional, podendo, inclusive, acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade.

1.3 Os estudos em inglês para fins específicos

A área de Inglês para Fins Específicos – ESP, ou Escola Britânica de Gêneros, desenvolveu-se numa perspectiva sociorretórica, com viés na linguística e na retórica, com foco nos gêneros textuais recorrentes nos meios acadêmicos e profissionais, sobretudo direcionado ao estudo/ensino do inglês.

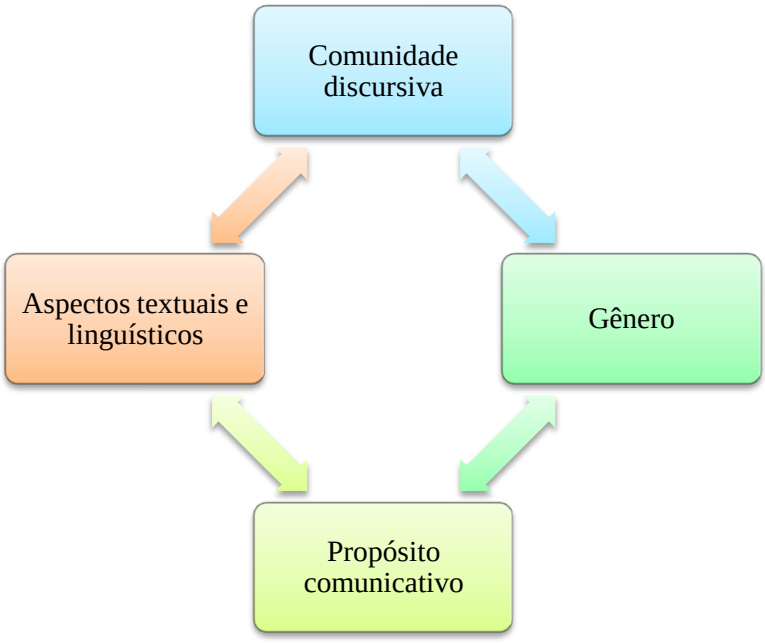
O propósito comunicativo geralmente é usado como ponto de partida para as análises em ESP. Assim, em ESP, de acordo com Bawarshi e Reiff (2013 p. 67) a análise de um gênero seguiria os seguintes passos:

i. identificação do gênero na comunidade discursiva e do seu propósito comunicativo;

ii. análise da organização do texto;

iii. exame dos traços textuais e linguísticos que os "movimentos" retóricos realizam.

Figura 13: Abordagem de análise de gêneros em ESP



Fonte: Elaboração da pesquisadora segundo abordagens de análise de gêneros em ESP.

Assim, o foco analítico e pedagógico do ESP recai sobre "gêneros reais, identificados pela comunidade e usados em ambientes disciplinares" (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 64). Situam os gêneros em contextos definidos e específicos, nos quais os propósitos comunicativos dos gêneros são peculiares e atribuíveis.

Em ESP, os gêneros são definidos na sua relação com a comunidade discursiva, relação essa que permite aos pesquisadores o foco no contexto e nos propósitos comunicativos/retóricos.

1.3.1 John Swales

Dentre as contribuições para a análise de gêneros em Swales (1990), destacam-se, em sua teoria, os conceitos de: comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero, bem como o modelo de análise CARS.

Swales (1990) afirma que o gênero é determinado e pertencente à comunidade discursiva e não aos indivíduos, pois a comunidade os apreende e os emprega em ações direcionadas e com o intuito de alcançar determinados objetivos.

Bawarshi e Reiff (2003, p. 65) discorrem sobre os estudos de gêneros de Swales como permeados por "três conceitos inter-relacionados – comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero". O primeiro conceito, comunidade discursiva, é definido inicialmente por Swales (1990) como "redes sócio-retóricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns" (SWALES, 1990, p. 9).

O autor aponta, como uma das características da comunidade discursiva, a familiaridade com gêneros específicos empregados na busca comunicativa de conjuntos de objetivos comuns. No entanto, percebe alguns problemas nessa conceituação, sobretudo, associados à dificuldade de critérios claros de identificação de comunidades discursivas. Bawarshi; e Reiff (2013, p. 65) citam as seis características definidoras de comunidades discursivas apresentadas por Swales (1990).

i. A comunidade discursiva possui um conjunto amplamente consensual de objetivos públicos em comum.
ii. Para a realização e promoção dos objetivos a comunidade deve possuir "mecanismos de intercomunicação entre seus membros".
iii. A vinculação a uma comunidade discursiva depende do uso desses mecanismos como forma de participação nas atividades da comunidade.

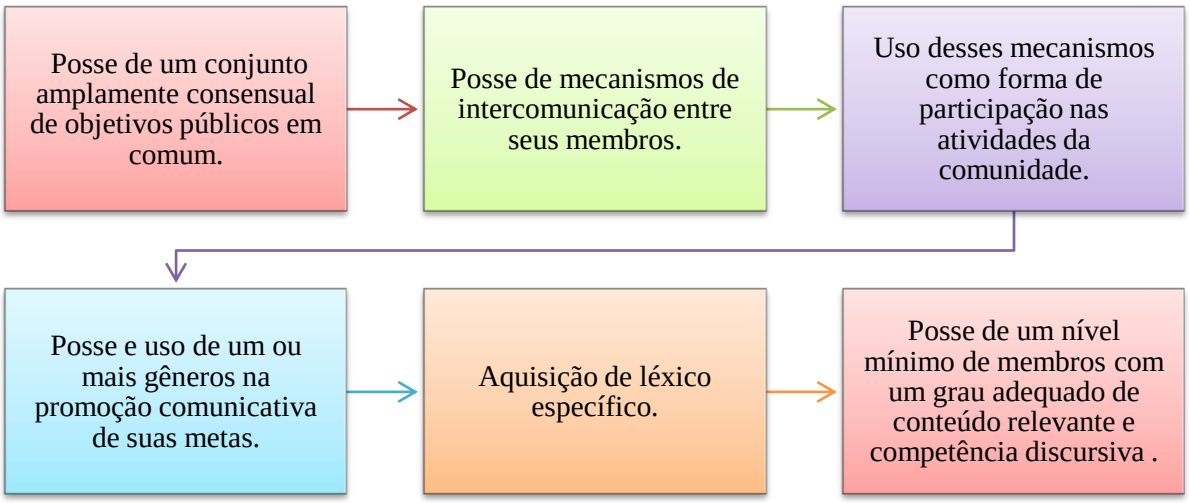
iv. A comunidade discursiva utiliza, e consequentemente, possui um ou mais gêneros na promoção comunicativa de suas metas.

v. Além de possuir gêneros, a comunidade discursiva adquire léxico específico.

vi. A comunidade discursiva possui um nível mínimo de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e competência discursiva.

Abaixo representamos as características definidoras de comunidades discursivas esboçadas por Swales (1990):

Figura 14: Características definidoras de comunidades discursivas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora segundo características definidoras de comunidades discursivas apresentadas por Swales (1999).

Essas características, bem como o esquema representando na figura acima, serão retomadas e contextualizadas com o nosso universo de pesquisa, o aplicativo de mensagens instantâneas para dispositivos móveis, *WA*, no capítulo III. Isso com o intuito de caracterizar esse aplicativo como uma comunidade discursiva a partir da relação que estabeleceremos entre as características apontadas por Swales (1999) e às características verificadas no mensageiro *WA*.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), apontam que esse conceito foi revisitado por Swales, ao longo dos anos 90, e teve sua abrangência e clareza como resultado do acréscimo de perspectivas de outros autores como: James Porter e Killingsworth e Gilbertson.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) apontam a reformulação feita por Swales em 1998, da teoria inicial, a qual a autora denominou “teoria da comunidade discursiva”.

> A comunidade discursiva possui princípios e práticas que têm uma base linguística, retórica, metodológica e ética e podem ser locais, por exemplo, onde os participantes trabalham juntos, ou globais, em que os membros têm um compromisso com diversos tipos de ação e discursos, independendo de onde e com quem trabalham (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117).

Assim, percebe-se, ainda nessa reformulação, a presença da perspectiva da instabilidade e mutabilidade da comunidade discursiva. Swales (1990, p. 58), conceitua gênero como “uma classe de eventos comunicativos, cujos membros partilham certo conjunto de propósitos comunicativos”.

Como evento comunicativo a linguagem:

i. desempenha papel fundamental;
ii. está sujeita a variações das mais simples às radicais;
iii. Abrange discurso, participantes, funções e situação de produção/recepção.

Uma das noções centrais da teoria de gêneros de John Swales é a de propósito comunicativo. Para Askehave e Swales (2009, p. 224) esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso, influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e estilo. Ou seja, essa noção institui a base lógica de um gênero.

Para a caracterização de um gênero textual, Swales (1990) considera os meios de transmissão e a intenção do elaborador ao produzir o gênero. No entanto, nos anos 90, a autora chegou a atribuir aos propósitos comunicativos o papel de delineamento e diferenciação dos gêneros.

Anos mais tarde, Askehave e Swales (2009) postulam ser o propósito comunicativo, por si mesmo, incapaz de embasar análises e determinação dos gêneros, e apontam a forma e o conteúdo como métodos imediatos tomados pelos analistas.

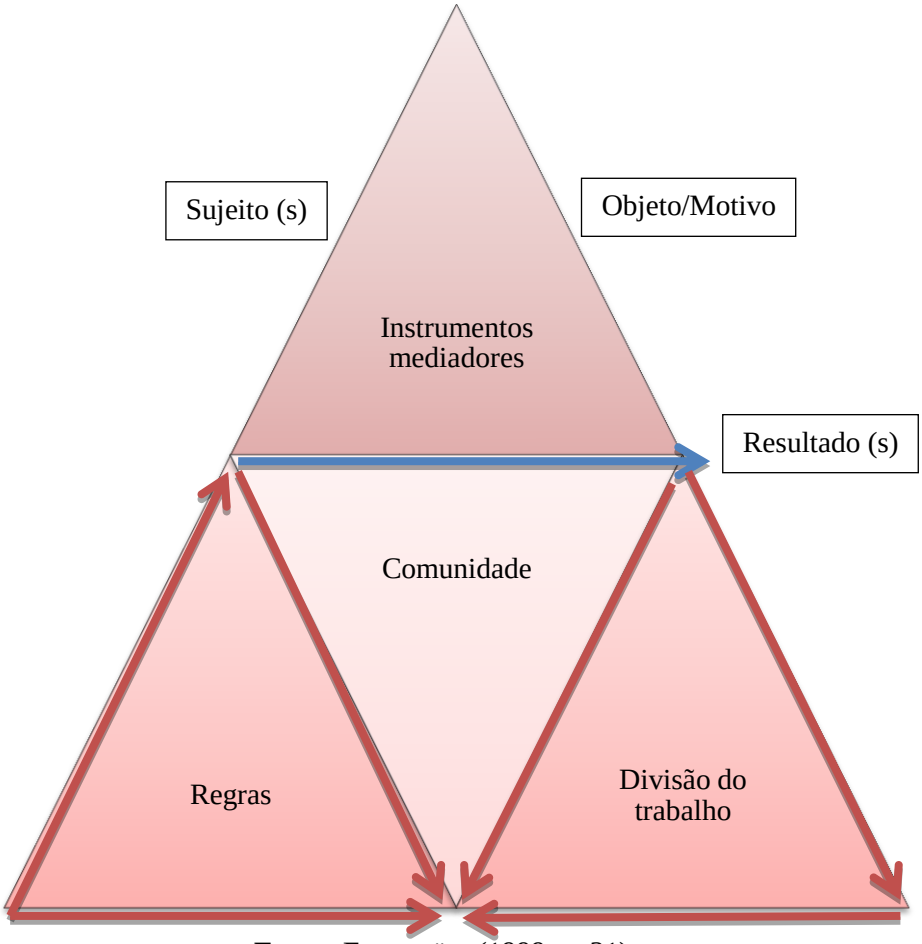
Swales (1990) destaca que a análise textual não compreende uma descrição completa de gêneros, principalmente por não ser capaz de elucidar as mudanças pelas quais os gêneros passam ao longo do tempo, e relaciona a possibilidade do uso pedagógico dos gêneros, desde que tal uso tenha como base práticas de reflexão sobre o alcance retórico e linguístico dos mesmos.

1.4 Engestrom e o sistema de atividades

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), Engeström (1993) e Cole Engestro (1993) constroem o conceito de sistema de atividade com base na teoria da atividade vygostskiana. Nesse sentido, a noção "definida de contexto é definida por e emerge de atividades mediadas, interativas, compartilhadas de múltiplas formas, frequentemente conflitantes e motivadas" (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 124).

Engeström (1993 *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013), postula que em um sistema de atividade atuam, inseparavelmente, os sujeitos/agentes, os objetos e os recursos mediacionais. Desse modo, caracteriza o contexto como uma ação em conjunto, mas não heterogênea, dinâmica e contínua que ocorre mediante o compartilhamento de ferramentas, sendo a escrita a mais poderosa delas.

Figura 15: Sistema de atividades



Fonte: Engeström (1999, p. 31).

Na figura acima, observa-se o modelo de atividade proposto por Engeström (1987, p. 31). Nele estão dispostos os seis elementos que constituem o sistema:

1. os sujeitos que correspondem ao coletivo e individual da atividade através de ferramentas em um contexto social visando atender objetivos esperados;

2. objeto (motivo, foco da ação);

3. ferramentas (materiais em uso);

4. regras (regulamento, normas e convenções);

5. comunidade (indivíduos e/ou subgrupos que comungam objetivos) ;

6. divisão do trabalho (tarefas e poder) .

Cumpre salientar que os três últimos elementos dão suporte e fundamentam a interatividade. De modo geral, os sujeitos, as ferramentas, as regras, a comunidade e a divisão do trabalho compõem o sistema de atividades através de interações constantes e suscetíveis a mudanças, inclusive, em decorrência das ferramentas mediacionais usadas.

Dado o exposto, ressaltaremos, no tópico abaixo, as opções teóricas que servirão de base particular para a constituição da análise de nossa pesquisa.

1.5 Nossas escolhas teóricas

Nesse capítulo, apresentamos uma síntese dos representantes das escolas de gêneros e suas contribuições teóricas e metodológicas sobre o estudo e ensino de gêneros.

De modo geral, serão tomados aspectos relevantes de cada uma das teorias acima citadas, pois acreditamos que, amarrar nossas análises a uma única teoria não nos seria suficiente, sobretudo, pelo fato delas se complementarem.

Dado o exposto, é válido e necessário ressaltar as opções teóricas que servirão de base particular para a constituição da análise de nossa pesquisa.

Especificamente, serão tomados aspectos relevantes de cada uma das teorias acima citadas, pois acreditamos que, amarrar nossas análises a uma única teoria não nos seria suficiente, sobretudo, pelo fato delas se complementarem.

A leitura de Bazerman (2007) nos trouxe contributos sobre a percepção de gêneros associados a práticas sociais. Bem como, a noção de gênero como conjuntos de enunciados estruturados em começo, meio e fim e portador de sentido embasou o nosso plano de ensino do gênero tira e a análise dos textos produzidos pelos alunos.

Bazerman (2005) considera como conjunto de gêneros os textos produzidos e usados por um sujeito no exercício de uma função dentro de um grupo, sendo a identificação do conjunto a responsável pela identificação das atividades típicas realizadas por tal sujeito.

O estudo de Miller (2012) contribuiu para a percepção dos gêneros como ação social e sua relação e adequação ao contexto social, histórico e intencional e tecnológico. Foi-nos de grande valia para a elaboração do nosso plano de ação, o postulado pela autora sobre a importância de práticas que favoreçam o conhecimento sobre o funcionamento do gênero, não apenas a sua classificação.

Justificamos a escolha pela abordagem em ESP para a nossa pesquisa, por seu foco analítico e pedagógico situar o texto tira em contextos específicos, nos possibilitando definir tal gênero na sua relação com a comunidade discursiva. Ou seja, essa opção teórica nos possibilita estabelecer foco no contexto, grupos no *WA*, e nos propósitos comunicativos/retóricos do gênero tira cômica.

A partir dos conceitos apresentados por Swales (1990) acerca de comunidade discursiva, propósitos comunicativos e gêneros, entendemos que os grupos formados no *WA*, lócus e objeto de nosso estudo, constituem redes sociorretóricas formadas para atuar juntas em prol de objetivos comuns. Esses objetivos comuns, no caso da nossa pesquisa, referem-se ao estudo do gênero tira cômica.

Em relação ao uso pedagógico dos gêneros, Swales (1990) destaca a importância de práticas de reflexão sobre seu alcance retórico e linguístico.

A noção de sistema de atividade nos permitiu observar as relações entre gêneros, indivíduos, atividades e contexto.

Para a análise do nosso *corpus* escolhemos o sistema de gêneros, pois nos possibilitou a descrição dos variados conjuntos de gêneros usados por nós pesquisadores e pelos alunos em grupos no *WA*. Possibilitou ainda, verificar que juntos tais conjuntos de gêneros constituem um sistema interativo que contribuiu para a realização sequenciada e coordenada das atividades.

No capítulo seguinte, abordaremos alguns programas governamentais de incentivo à inserção de ferramentas da informação e comunicação nas escolas públicas, levantaremos algumas discussões sobre a chegada do computador e do celular às instituições de ensino. Traremos também da interatividade e práticas de ensino em ferramentas comunicacionais. Por fim, apresentaremos o aplicativo multiplataforma *WA*.

Capítulo 2

Considerações sobre a inserção de ferramentas tecnológicas e comunicacionais na escola

Conforme assinalado, neste capítulo abordamos, de forma problematizadora, a inserção de ferramentas tecnológicas na escola. Para tal, inicialmente apresentamos o panorama originário e oficial da inserção dos computadores e de ferramentas comunicacionais nas escolas públicas. Tal apresentação se faz necessária, pois o uso de *smartphones* e de outros dispositivos móveis em práticas de ensino-aprendizagem não excluem o uso dos recursos decorrentes da implantação desses programas, a sala de informática e os *tablets*. Na sequência, levantamos discussões sobre a chegada do computador às instituições educacionais e sua convergência com a crise na educação. Aproveitamos a problematização em torno da inserção legal de tecnologias no ensino, para tratarmos de outra ferramenta ainda não totalmente legalizada/validada pela escola, mas que as invadiu de forma espontânea e, paradoxalmente, conturbadora: o celular. Na oportunidade, discutimos acerca da proibição/regulamentação/validação pedagógica dessa ferramenta. A essa discussão, no tópico seguinte, acrescentamos comentários acerca do uso de ferramentas comunicacionais em práticas de ensino. Por fim, apresentamos o aplicativo multiplataforma *WA*.

2.1 Considerações sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)

A inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas através da implantação de espaços denominados Sala de Informática, provocam uma multiplicidade de discursos sobre os possíveis ou prováveis impactos do computador nos modos de ensinar e aprender no contexto escolar.

A chegada oficial de computadores às escolas ocorreu em 9 de abril de 1997, através de Portaria nº 522/MEC, a qual instituía o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), voltado à instalação de espaços físicos com recursos de informática.

Alguns anos após essa inserção, ou tentativa de inserção, é instituída pela Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação a Lei nº 12. 249 de junho do ano de 2010, a qual visa fornecer, individualmente, computadores portáteis aos alunos. Eis que surge o então denominado programa *Um Computador por Aluno* (UCA).

O ProInfo[3] apresenta como objetivo "promover o uso pedagógico de (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio". No entanto, na prática, mal consegue promover o acesso, pois tais espaços não dispõem, em sua maioria, de manutenção periódica de seus equipamentos. A implantação de tal programa também não é acompanhada de programa de formação para os professores. Para receber o programa, que também atende escolas de educação básica situadas em zonas rurais, os munícipios, obrigatoriamente, devem fazer a adesão, junto ao MEC, realizando o cadastro e a seleção das escolas que devem ser contempladas. A compra e instalação dos laboratórios são feitos pelo MEC em duas modalidades: o PROINFO RURAL e o PROINFO URBANO.

Para que possam ser contempladas, as escolas situadas na zona rural devem oferecer o ensino fundamental (1º ao 9º ano), ter mais de 30 alunos matriculados, ter energia elétrica e ainda não possuir laboratório de informática. Importante frisar que, em termos práticos, as denominações sala de informática e laboratórios são usados como sinônimos. Já as escolas da zona urbana que querem aderir ao PROINFO URBANO devem ofertar o ensino fundamental (1º ao 9º ano), possuir mais de 50 alunos matriculados, ter energia elétrica e ainda não dispor de laboratório de informática.

Nos dois casos, PROINFO RURAL e PROINFO URBANO, o estado e a prefeitura ficam com a responsabilidade de providenciar e dispor de todo o preparo da infraestrutura das escolas para que possam receber os equipamentos do programa. De modo geral, o laboratório deve ser destinado, prioritariamente, para usos dos alunos e agentes educacionais. No entanto, visando à integração comunidade-escola, a comunidade pode usar o referido espaço em horários alternados ou nos finais de semana.

2.2 Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)

Fato é que programas de inserção de tecnologias da informação e comunicação nas escolas provocam uma multiplicidade de discursos sobre os possíveis ou prováveis impactos do computador nos modos de ensinar e aprender no contexto escolar. Discursos esses, geralmente divididos entre argumentos favoráveis e contrários em relação à efetividade das contribuições das ferramentas comunicacionais, sobretudo do computador e da informática na educação.

[3] Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236:proinfo-perguntas-frequentes&catid=152:proinfo. Acesso em abril de 2014.

No ano de 2010 o governo Federal beneficiou escolas com o a chegada de *laptops* educacionais com capacidade de armazenamento de 4 *gigabytes* e equipado para rede sem fio de conexão de internet. Os laptops educacionais fazem parte do programa Um Computador por Aluno (UCA)[4], instituído através da Lei nº 12. 249, pela Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, em junho do ano de 2010[5]. Totalizando um investimento de R$ 82 milhões.

Ainda sobre o referido programa, a resolução/FNDE/CD/Nº 17 de 10 de junho de 2010[6] considera que:

> O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA como ação que se insere nas demais políticas de governo voltadas aos processos de inclusão digital, como o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, cujo recurso tecnológico se apresenta como meio para o alcance de novas práticas pedagógicas, do enriquecimento do processo de aprendizagem, da ampliação das condições de formação do professor.

Assim, conforme o texto, o PROUCA integra-se ao ProInfo e a projetos de tecnologias educacionais de inclusão digital. A proposta do referido projeto contempla ainda, a inclusão digital no seio familiar, uma vez que, por ser um equipamento portátil, teoricamente seria permitido ao aluno levar o equipamento para sua residência.

Importante ressaltar que tais equipamentos vêm com conteúdos pedagógicos de diversas disciplinas.

2.3 Programas Professor Conectado PE e Aluno Conectado

Em nível estadual, Pernambuco apresenta dois projetos: *Professor Conectado* e *Aluno Conectado*. O Programa Professor Conectado PE, estabelecido na Lei Estadual nº 14.513 de 2008, pelo Governo do Estado de Pernambuco no ano de 2008, apresentava como objetivo[7] "ofertar, de forma pioneira, inclusão digital aos professores da Rede Estadual de Ensino, integrando novas tecnologias ao processo de ensino/aprendizagem".

Sobre esse programa, é posto que, como tentativa de efetivar a inclusão digital dos professores da Rede Estadual de Ensino, o estado de Pernambuco criou a possibilidade de doação de um notebook para cada professor efetivo da Rede Estadual, para ser usado como

[4] Para mais informações sobre o programa UCA acessar o site http://www.uca.gov.br/institucional/
[5] Fonte da informação: http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf. Acesso em junho de 2014.
[6] Fonte do texto file:///C:/Users/Administrador/Documents/res017_10062010.pdf. Acesso em junho de 2014.
[7] Fonte: http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=3653. Acesso em 06 de maio de 2015.

mais uma ferramenta de trabalho em sala de aula. Acrescenta-se, ainda, que tal equipamento vem com jogos educacionais.

O projeto *Aluno Conectado PE* foi publicado sob a Lei nº 14.546, de 21 de dezembro de 2011, do "Programa Aluno Conectado" visa entregar *tablets* a alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio das escolas estaduais de Pernambuco. Como requisito para participar desse programa o aluno deve estar matriculado e frequentando regularmente o segundo ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Caso conclua o Ensino Médio, o aluno poderá levar consigo o tablete. Caso reprove algum ano, perde o direito de "posse" do referido equipamento.

Analisando as denominações atribuídas a esse dois projetos, por sinal muito bem pensadas, cabe-nos tentar compreendê-las, tomando como foco o termo "conectado" e seus pressupostos via efetivação desses projetos. Sim, pois pensamos ser necessário que se verifique em quais contextos e de quais modos ocorrem tais "conexões". Ou seja, há conexão, eficientemente, ou minimamente, com a Internet, nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco? Quais os usos e conexões estabelecidas entre os alunos e os professores em ambiente escolar por meio desses equipamentos?

Neste sentido, a inserção do computador na escola, através de espaços denominados Sala de Informática e de projetos que visam equipar alunos com computadores portáteis, evocam a necessidade de repensar a funcionalidade de tais ferramentas, de buscar meios que favoreçam a ressignificação dos processos de leitura e escrita e o trabalho com os gêneros digitais, sobretudo em aulas de LP.

No tocante aos alunos, os professores se angustiam diante da realidade virtual: como transformar uma imensidão de informação em conhecimento? Para além de tal inquietação, teríamos então algumas problemáticas geradoras: computadores são inseridos nas instituições de ensino sem os devidos "preparos", planejamentos, para seus usos, resultando numa tentativa de construção de imagem de uma situação resolutiva, sobretudo para a educação pública do país. Pois não estaria, agora, a escola modernizada? Teríamos a solução para a crise na educação pública, caberia, então, buscar o problema?

Em meio a tal panorama de incongruências e questionamentos necessários, problematizamos, no tópico seguinte, o encontro dos computadores com a crise na educação.

2.4 A convergência dos computadores com a crise na educação

A inserção de ferramentas tecnológicas e de informática na escola se apresenta como uma necessidade de inovação e "conexão" com um mundo tecnologizado. No entanto, o modo como se deu e ainda tem se dado essa inserção trás a impressão de que a escola encontra-se em meio a uma convergência de estado: o **tradicionalismo** enrustido em práticas e visões acerca dos processos de ensino-aprendizagem, e a **modernização** traduzida pela sofreguidão em inserir as novas tecnologias, da informática e da Internet, em processos significativos de ensino-aprendizagem.

Sobre essa convergência e a busca desenfreada de muitas escolas, através do uso da figura do computador, em modernizar-se com a finalidade de manter e conquistar novos alunos em instituições particulares e programas de governo, Almeida (2012) postula que:

> O aspecto do *marketing* é sem dúvida o que mais se evidencia. Multiplicam-se os *slogans* que apontam para as excelsas qualidades pedagógicas do computador. Ele é aceito em nome de uma maior atenção ao ritmo individual do aluno, ou como repetidor infinitamente paciente, ou ainda como simulador de experiências caras, complexas e perigosas; ou como instrumento que vai preparar o aluno para o século futuro, ou aquele que trará a dimensão lúdica aos arcaicos bancos escolares (ALMEIDA, 2012, p. 12).

Assim, a modernização através de novas tecnologias na escola torna-se, então, um imperativo. É o que se percebe em muitos discursos e propagandas de instituições de ensino, nas quais o foco de argumentação basicamente consiste na representação da inserção do computador em práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com pesquisas que resultariam em aprendizagem significativa, envolvente.

A inserção de equipamentos tecnológicos na instituição escolar, sobretudo, do computador, em práticas pedagógicas simplesmente como sinônimo de "modernização" incorre em práticas que se resumem a seguinte finalidade: uma solução à cata de problemas.

No âmbito das instituições de ensino públicas, estaduais e municipais, como tentativa de aparelhar tecnologicamente as escolas, temos os investimentos como o ProInfo, o UCA, e os programas estaduais de Pernambuco, anteriormente apresentados. No entanto, tanto em escolas particulares quanto nas públicas, estaria a crescente inserção das TICs igualmente acompanhadas de possibilidades inovadoras e produtivas, ou apenas serviriam para camuflar a reprodução de práticas de ensino tradicionais com uso do computador, de forma destituída de sentidos para os alunos e para o próprio professor?

Sobre tais aspectos, Almeida (2012) conclui que a visão geral para a crise educacional resulta na equação: escola, pública ou particular, em crise e o computador como solução potente e carregada de esperanças. Em outras palavras, Braga (2013) aponta que "na realidade, as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece" (BRAGA, 2013, p. 59).

Não basta apenas mudar o suporte, do papel para o computador, do lápis para o teclado, é preciso, antes de tudo, proporcionar ressignificação de fato em relação a tais processos. Esta verificação dialoga com a afirmação de Braga, (2013), que ressalta que:

> o fato de ser digital não garante o caráter de "inovação". Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TIC (BRAGA, 2013, p. 59).

A percepção acerca da inserção no mundo digital perpassa o âmbito das discussões sobre tal necessidade como forma de contributo para a humanização, uma vez que o acesso e domínio das ferramentas tecnológicas não consistem apenas em um dos requisitos para a inserção no mercado de trabalho, mas antes de tudo representa a oportunidade do exercício da cidadania, bem como, portal de acesso à democracia.

Nesse sentido, Fiore (2002)[8] apresenta o computador entre os quatro elementos básicos para a promoção da cidadania, e diz que:

> Assim, entre os fatores decisivos para a criação de uma nação justa, rica e culta – a democracia moderna, igualitária e meritocrática que desejamos construir –, encontra-se a capacitação do povo para uso da informação escrita. Isto é, a familiaridade da população com o livro, o jornal, a revista e o computador – os quatro instrumentos básicos da sociedade da informação (FIORE, 2002).

A esses quatro instrumentos apontados como básicos em uma sociedade da informação, acrescentamos o celular e os *smartphones*, uma vez que esses dispositivos móveis foram incorporados à vida, pois estão presentes em diversas ações contemporâneas. Neles, além de realizar ligações telefônicas, é possível realizar ações inteligentíssimas como: acessar contas de e-mail, redes sociais, enviar e receber mídias diversas, editar textos, filmar, fotografar, etc.

[8] Ottaviano De Fiore, *Por Uma Política Nacional de Leitura*, impresso avulso, distribuído em encontro do PROLER, São Paulo, 2002.

No entanto, tal constatação, aliás, tal fato é sufocado em todo e qualquer tipo de *marketing* educacional. Não faria o celular parte dos aparatos tecnológicos propícios ao trabalho pedagógico?

A visão de que os celulares servem, "simplesmente" para o entretenimento, acaba incutindo a ideia de que seu uso não pode ser associado à possibilidade de aprendizado. Ou seja, em se tratando de dispositivos móveis, entretenimento seria antagônico ao aprendizado.

Se o computador foi e ainda é posto como responsável pela inovação do ensino e, portanto, pela sedução dos alunos, por que o celular é ignorado como ferramenta para o ensino, uma vez que atrai tanto a atenção dos alunos? É fato inconteste que os smartphones apresentarem aplicativos e funções que, de certo modo, os equiparam a minicomputadores.

A inserção de tecnologias da informação e da comunicação está no PNE e nos programas governamentais, no entanto, cabe investigar até que ponto as tecnologias estão inseridas nas escolas, bem como, observar como ocorrem tais inserções ou mesmo o porquê de não ocorrerem.

Diante do panorama educacional atual, no qual alguns estados brasileiros dispõem de lei que visam coibir o uso de celulares em ambiente escolar, nos resta problematizar tal paradoxo, pois não seria o celular uma ferramenta tecnológica passível de aplicação em práticas de ensino-aprendizagem?

Assim, à escola não cabe apenas incorporar, ou proibir, o uso de artefatos tecnológicos, mas atribuir significados aos mesmos através de reflexões acerca de suas funções, possibilidades e impactos positivos, mas também sobre os impactos negativos, pois existem, na formação do indivíduo.

Urge, portanto, a necessidade da escola conectar-se com esses alunos também através de dispositivos móveis.

2.5 Sobre dispositivos móveis na sala de aula: um problema em busca de solução?

Se no tópico acima falávamos acerca da inserção dos computadores nas escolas, do encontro dos computadores com a crise na educação como a incidência de "uma solução em busca de problemas". Nesse tópico, faremos um trocadilho pertinente em relação ao "choque" do celular com a educação: um problema em busca de solução.

Tal abordagem justifica-se pelo fato de os smartphones apresentarem aplicativos e funções facilitadoras de tarefas, representando, dessa forma, uma ferramenta multiuso com ações como: tirar fotografias, fazer pequenos vídeos, acessar a Internet, armazenar arquivos em diversos formatos e, atualmente de forma "secundária", fazer e receber chamadas.

No Brasil, estatisticamente[9] até o mês de janeiro de 2015 havia 281,7 milhões de celulares sendo uma média de 138,3 aparelhos para cada 100 habitantes. Nessas estatísticas o número de jovens lidera o uso de tais dispositivos móveis, em sua maioria, acessando à internet e redes sociais.

Nas instituições de ensino, tais usos ocorrem muitas vezes de maneira desenfreada, ocasionando conflitos, sobretudo, com os professores em sala de aula. Buscando solucionar as "problemáticas" em decorrência do uso de tecnologias móveis em sala de aula e baseados no argumento de que, especialmente o uso do celular, tira a atenção do aluno e, consequentemente, prejudica a aprendizagem, paradoxalmente em uma sociedade tecnologizada, criam-se regras e normas que proíbem o uso dessa tecnologia na escola.

Em estados como o Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo e mais recentemente no estado de Pernambuco, há leis que regulamentam/proíbem o uso do celular em instituições públicas de ensino. No entanto, não há dados posteriores a tais leis que demonstrem que tal proibição elevou o nível de atenção dos alunos e, portanto, a aprendizagem. Por outro lado, há pesquisas que discutem e mostram as funcionalidades de dispositivos móveis, em especial de *smartphones*, em práticas pedagógicas em diversas disciplinas.

A telefonia móvel, com destaque para os s*martphones*, entre outras funções apresentam uma diversidade de aplicativos e recursos como internet 3 e 4g, câmera e facilidade de acesso a redes sociais, ações que convergem para a sedução dos jovens e, por que não dizer, dos adultos também.

Sobre a palavra ferramenta a Wikipédia[10] diz que "O termo ferramenta deriva do latim *ferramenta*, plural de *ferramentum*. É um utensílio, dispositivo, ou mecanismo físico ou intelectual utilizado por trabalhadores das mais diversas áreas para realizar alguma tarefa". Ainda nessa definição, apresenta um desdobramento para um tópico denominado *Ferramentas tecnológicas*, no entanto, sobre o mesmo não esboça uma definição, apenas sugere a inserção de ferramentas mais elaboradas ou pautadas em softwares.

No contexto educacional, historicamente, as tecnologias vêm sendo tomadas enquanto responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino e aprendizagem. Basta lembrarmos o quanto era valorizado, e mesmo fundamental na época, a figura do retroprojetor.

[9] Disponível em: http://www.teleco.com.br/ncel.asp. Acesso em mar. de 2015.
[10] Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferramenta#Ferramentas_tecnol.C3.B3gicas.

O professor “antenado” com a referida tecnologia apresentava como diferencial em suas aulas, o fato de poder expor o assunto contextualizando as explanações com a projeção de textos e imagens. Com o projetor multimídia o professor difere em quais aspectos suas aulas se comparadas às realizadas à luz do retroprojetor? Em outras palavras, nos parece interessante refletir se as mudanças nos equipamentos tecnológicos direcionados ao ensino foram acompanhadas também por mudanças nas práticas pedagógicas.

Ou mais especificamente: as mudanças em decorrência dos aperfeiçoamentos tecnológicos implicam em mudanças nas práticas executadas a partir dessas ferramentas ou simplesmente na repetição de velhas práticas através de novas ferramentas?

É fundamental, no entanto, não pensar as tecnologias, novas e velhas, como determinantes de práticas e de seus respectivos sucessos ou fracassos, mas como auxiliares em processos de ensino e aprendizagem. “O atributo de velho ou novo não está no produto, no artefato em si mesmo, ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele” (CORREIA, 2014, p. 44).

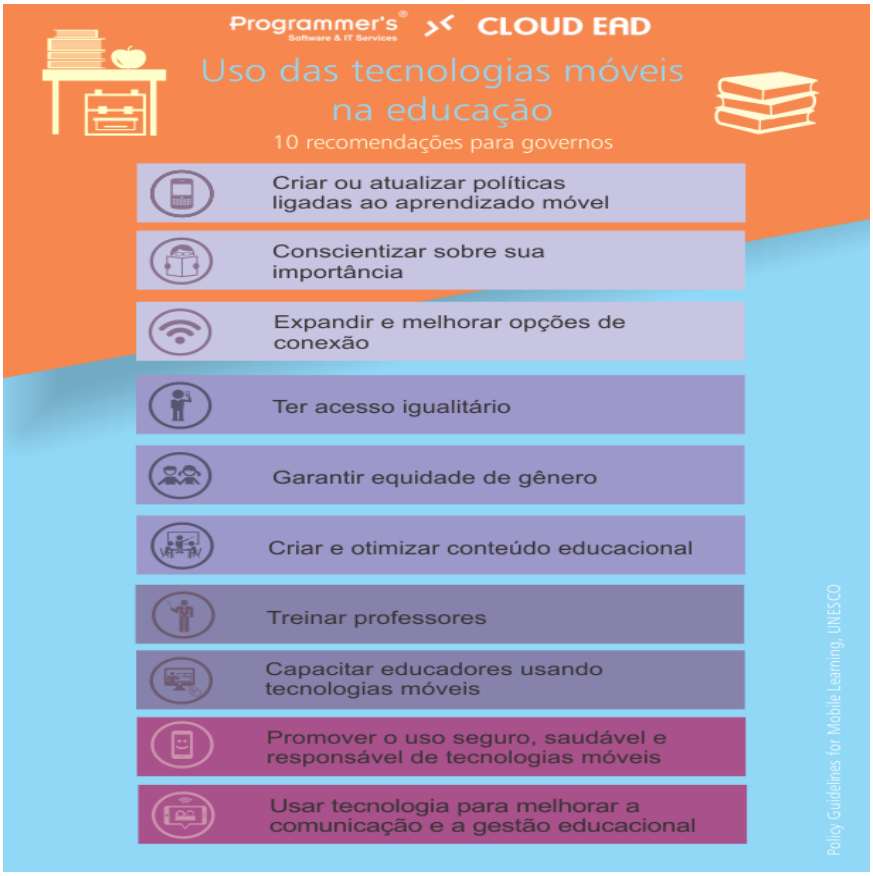
Diante de tal panorama, os sistemas educacionais devem se propor aos seguintes questionamentos: Por que não aproveitar pedagogicamente tais recursos? Como ressignificar contextualizando pedagogicamente as tecnologias móveis dentro e fora da sala de aula?

Como tentativa favorecer a aceitação e validação pedagógica de dispositivos móveis nas escolas, a UNESCO lança em Paris, no ano 2013, a *Mobile Learning Week*, um guia de “Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel”. Dessa forma, a UNESCO, órgão das Nações Unidas para a Educação e a Ciência, vai de encontro com algumas leis que proíbem o uso de aparelhos móveis em sala de aula, ao mesmo tempo em que vai ao encontro de incentivo de práticas pautadas na aprendizagem personalizada e colaborativa via dispositivos móveis.

Os dispositivos móveis estão enfronhados na sociedade e apresentam funções e aplicativos que permitem fazer desde uma ligação telefônica a edição e compartilhamento de diversas mídias.

Na imagem abaixo estão representadas as referidas diretrizes a serem implantadas por políticas públicas de educação nas esferas federais, estaduais e municipais.

Figura 16: Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel



Fonte: Internet

Complementando e reforçando a importância da viabilização e implantação das diretrizes acima expostas, a ONU, ainda nesse sentido, apresenta 10 indicações[11] de motivos para aproveitamento da telefonia móvel nas disciplinas. São elas:

i. Amplia o alcance e a equidade da educação.

ii. Melhora a educação em áreas de conflito ou que sofreram desastres naturais.

iii. Assiste alunos com deficiência.

iv. Otimiza o tempo na sala de aula.

v. Permite que se aprenda em qualquer hora e lugar.

vi. Constrói novas comunidades de aprendizado.

vii. Dá suporte a aprendizagem *in loco.*

viii. Aproxima o aprendizado formal do informal.

ix. Provê avaliação e *feedback* imediatos.

x. Facilita o aprendizado personalizado.

[11] Disponível em: http://porvir.org/porfazer/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/20130225. Acesso em fevereiro de 2015.

Essas indicações dialogam entre si e perpassam todas as disciplinas do currículo escolar, incentivando o professor a lançar mão de ferramentas tecnológicas em processos de ensino-aprendizagem. Dialogando com a indicação verificamos que trata da construção de novas comunidades de aprendizado via ferramentas comunicacionais. Sobre isso, Paiva (2001) afirma que:

> Nas comunidades virtuais de aprendizagem, abandona-se o modelo de transmissão de informação tendo a figura do professor como o centro do processo e abre-se espaço para a construção social do conhecimento através de práticas colaborativas. Assim as dúvidas dos alunos são respondidas pelos colegas e deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor (PAIVA, 2001, p. 272).

Nesse sentido, as ferramentas comunicacionais aplicadas em práticas de ensino pautadas na interatividade e na construção coletiva da aprendizagem, favorecem a dinâmica e o desenvolvimento da autonomia e, consequentemente, a descentralização da figura do professor, fomentam o intercâmbio de informações e construção de conhecimentos.

Com essas aplicabilidades, as ferramentas comunicacionais configuram-se grupos/comunidades virtuais de aprendizagem. Assim, o celular transforma-se em meio de pesquisa interação e, mais especificamente, o aplicativo e os grupos com viés pedagógico que nele são criados constituem comunidades de aprendizagem.

Assim, autonomia desenvolvida com o uso de ferramentas digitais implica na possibilidade de estudar fora da sala de aula, ampliando a convivência para além dos muros da escola, pois atividades iniciadas presencialmente, em sala de aula, estendem-se e aprofundam-se através de interações em plataformas digitais. Nelas, sob o monitoramento do professor, os alunos têm a possibilidade de interagir e construir conhecimentos.

Com a inserção de plataformas digitais no ensino o professor tem também a oportunidade auto avaliar seu planejamento, uma vez que, no decorrer das atividades, terá uma visualização mais completa dos rumos que o planejamento está tomando e, se necessário, poderá mais facilmente realizar suas alterações e encaminhamentos.

Por outro lado, o uso de ferramentas tecnológicas e comunicacionais sem o enfoque na aprendizagem interativa não traz, a nosso ver, contribuições significativas.

Sobre a relação conflituosa estabelecida entre smartphones e escola, iremos discorrer no tópico abaixo.

2.6 Entre a proibição e a utilidade: os meios justificam os fins?

Fato interessante, e bastante polêmico, se dá no tocante a "aceitação" dos smartphones nas escolas. Falamos em "aceitação" porque, de fato, os *smartphones* estão inseridos na vida da grande maioria dos alunos, no entanto, contraditoriamente, a escola rejeita e mesmo proíbe seus usos em ambiente escolar.

A polêmica resultante de tal proibição em ambiente escolar lembra o livro *Apocalíptico e integrados* (1971), no qual Umberto Eco discorre acerca dos dois adjetivos que nomeiam a obra como duas maneiras de ação diante das mudanças. Nesta obra, o apocalíptico é posto como o indivíduo que tem aversão a todo tipo de evolução, ao passo que o integrado é o indivíduo que avalia positivamente a evolução, porém não o faz com a devida e necessária criticidade.

Na escola e em discursos de alguns "especialistas" em educação, constam pressupostos do apocalíptico e do integrado, adicionando um terceiro elemento: o crítico, aquele que acredita na integração crítica de mídias aos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo da internet, a qual, diga-se de passagem, tem relativo *status* de "novidade", uma vez que, no Brasil, teve seu início há quase duas décadas.

Sobre a "validação" pedagógica de ferramentas comunicacionais, Neto (2014) argumenta que:

> Somente o fato de registrar os processos de planejamento e concepção de uma atividade coletiva já demonstra que a tecnologia não é apenas uma ferramenta de apoio, pois cria novas condições de produção do trabalho escolar e, consequentemente, da produção coletiva do conhecimento do grupo (NETO, 2014, p. 62).

Na perspectiva presente nos argumentos do autor, nos arriscamos a questionar se os smartphones não se apresentam como uma ferramenta utilitária para práticas de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola? Quais os critérios para tal negação?

Essas inquietações também nos levam a esclarecer que o foco da nossa pesquisa não está debruçado pura e simplesmente na ferramenta, mas em como ela pode ser usada para o ensino e a aprendizagem colaborativos.

Mais especialmente, em como o aplicativo *WA* pode ser "validado" pedagogicamente como ferramenta de aprendizagem, intercâmbio e construção de conhecimentos. Considerado uma multiplataforma de interação via celular, o aplicativo *WA* possibilita interações por meio de mensagens de textos, imagens, vídeos, mensagens de áudio e, mais recentemente através de ligações.

É importante ressaltar que a escola não pode isentar-se do trabalho crítico também com as formas de interação através de mídias e ambientes digitais. Ao mesmo tempo em que deve buscar por estímulos através de trabalhos com ferramentas tecnológicas que possibilitem a veiculação e produção interativa de vídeos, imagens, gêneros textuais digitais que convergem para sedução dos alunos e, por isso, conduz a aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia, possibilitando a produção de conhecimento e de informação, não apenas seu consumo e reprodução.

2.7 Interatividade e práticas de ensino em ferramentas comunicacionais

Ampliando nosso olhar acerca de práticas interativas em ambientes/ferramentas comunicacionais e seus usos em práticas de ensino-aprendizagem, buscamos em Bezerra (2013) uma importante reflexão acerca do foco de pesquisa em ferramentas virtuais quando ressalta que "a novidade deve ser constituída pelas ferramentas tecnológicas, e não pela interação em si mesma, pois esta é pressuposta em qualquer processo de ensino-aprendizagem" (BEZERRA, 2013, p. 78).

O autor ainda pondera que, apesar de "extensivo e inerente" a qualquer ação pedagógica, presencial ou em ambientes virtuais, o conceito de interatividade torna-se mais proeminente em ambientes virtuais de aprendizagem, "em virtude da noção inter-relacionada de distância" (BEZERRA, 2013, p. 78).

Souza (2014) dialoga com o Bezerra (2013) quando ressalta a necessidade de identificação das dinâmicas de funcionamento de ambientes virtuais com foco em seu aproveitamento como ambientes de aprendizado.

Nesse sentido a autora afirma que:

> o entendimento do potencial dos ambientes de interação deve aumentar sua utilização, seja como ambientes autônomos de aprendizagem, premeditados e organizados, ou espontâneos e livres; seja como suportes e auxílios de outras estratégias presenciais de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2014, p. 108).

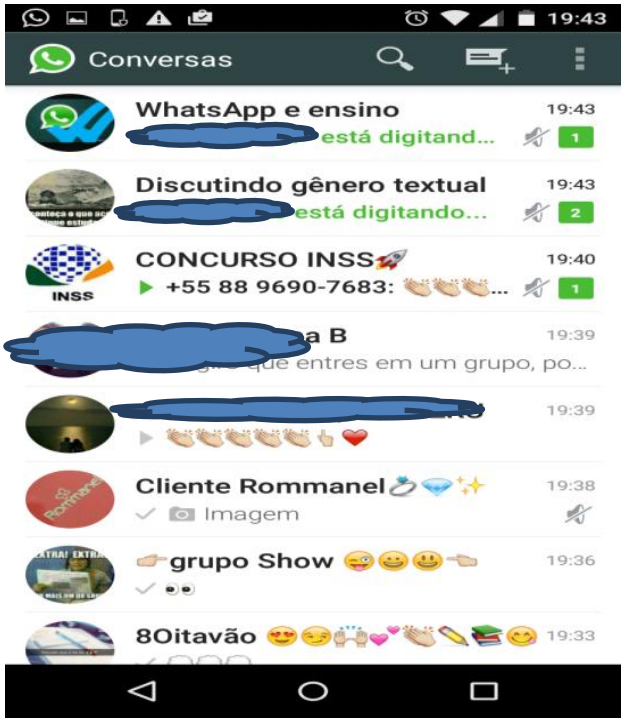
Justifica-se, desse modo, a necessidade de análise das funcionalidades e aplicabilidades das ferramentas comunicacionais na perspectiva do seu aproveitamento como propiciadora de práticas de ensino capazes de ampliar o contato entre alunos e professores, favorecendo maior dinâmica e aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Neste sentido, o professor poderá lançar mão de artifícios para o aproveitamento de tal aplicativo em processos de ensino e aprendizagem de LP, com foco nas funções e usos sociais dos gêneros e não simplesmente em suas propriedades estruturais de modo que "passa-se, então a enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte ao funcionamento" (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10-11).

2.8 Aplicativo multiplataforma WhatsApp: descrição

O WhatsApp Messenger, (WA), é uma ferramenta multiplataforma criada por Brian Actor e Jam Koum, ex-funcionários do Yahoo, e disponível para sistemas operacionais e dispositivos com Android, BlackBerry, iPhone, Windows Phone e Nokia. Embora tenha sido incialmente pensado para *smartphones*, também pode ser instalado e usado em computador e *tablets*.

Figura 17: Print de tela inicial do *WA*



Fonte: Esta pesquisa, 2015.

No WA é possível enviar e receber mensagens de texto e arquivos de mídia como: imagem, voz e vídeo, criar chats em grupo e, mais recentemente, fazer e receber ligações sem custo adicional, usando apenas à internet: *Wi-Fi*, 3G, 4G.

Na imagem abaixo há a representação da tela inicial do *WA*. Nela também se podem verificar os grupos e seus ícones, os nomes dos contatos e suas respectivas imagens de perfil, o nome do participante que está digitando, o número de mensagem ainda não lida e o horário em que a última conversa foi postada.

Considerado o maior aplicativo de mensagens instantâneas, sua popularidade se dá devido a seu fácil acesso e baixo custo. Seu *download* e uso são gratuitos por um período de um ano, após esse tempo é cobrada uma taxa anual de assinatura no valor de $0.99 USD. É interessante frisar que o *WA* não disponibiliza anúncios ou games e que também não exige *login*, ou seja, não são necessárias senha e identificação pessoal, apenas ter um celular com um sistema operacional que permita a instalação do mensageiro.

De acordo com o guia do usuário[12] o "WhatsApp é um serviço de mensagens multiplataforma para celulares que usa a conexão de internet no telefone para conversar com outros usuários desse aplicativo". Considerado o melhor mensageiros de todos os tempos, o aplicativo sociointerativo possibilita, de forma instantânea, o compartilhamento de mensagens de gêneros textuais variados. Possibilita, também, configurar o envio de conversas e até mesmo dos arquivos do aplicativo para uma conta de e-mail.

Assim como o Bate-papo ICQ (agendado)[13], os contatos devem ser inseridos e guardados permanentemente na agenda para que o participante possa interagir através do aplicativo. Também é possível a criação de inúmeros grupos para conversa, os quais podem ter mais de um administrador responsável(is) por adicionar ou remover os participantes. Em grupos no WA, as conversas podem ser estabelecidas por até 100 pessoas ao mesmo tempo.
Como elemento obrigatório, tem-se o assunto do grupo, o qual, geralmente, precisa ser sintetizado, uma vez que deve se adequar há, no máximo, 25 caracteres, incluindo o espaçamento entre as palavras.

Apesar de ser possível avançar e criar um grupo sem o ícone, ele é extremamente importante para seduzir os participantes, bem como, para destacarem-se visualmente em meio aos demais grupos e contatos. Para atingir esses objetivos, busca-se aproximar imagem e temática do grupo, ou seja, adiciona-se como ícone uma imagem que tenha relação com o assunto do grupo. Na sequência, clica-se em avançar, adicionam-se os contatos, no máximo 100 contatos por grupos, e então se cria um novo grupo.

Não há o envio de convite para participar de grupos de *WA*, bastando somente selecionar os participantes, na agenda de contatos do telefone. Essa seleção ocorre

[12] Disponível em: http://www.whatsapp.com/faq/pt_br/general/21073018. Acesso em 05 de janeiro de 2015.
[13] Sobre tipologias de chats consultar Marcuschi; Xavier, (2010).

principalmente mediante a temática/interesse do grupo. Os contatos adicionados pelo administrador do grupo poderão ser removidos independentemente de sua vontade, ou sair dele, caso queira.

A figura a seguir traz a representação da tela inicial de um grupo no *WA*. Nela, pode-se verificar na parte superior direita a opção "Novo grupo".

Figura 18: Tela inicial do aplicativo *WA*

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Na Figura acima, observam-se os elementos necessários e os opcionais, porém importantes, para a criação de um grupo de discussão no *WA*.

Há grupos de família, de torcedores de times de futebol, grupos de estudos para concurso, Enem, grupos de sala de aula, etc. Apesar de não ter como propósito a veiculação de anúncios publicitários, está se tornando comum a criação de grupos para divulgação de produtos. Geralmente, com a finalidade de aproximar-se de seus potenciais compradores, o administrador do grupo insere seus contatos por gêneros dos produtos, posta fotos com legendas apresentando as descrições, preços e formas de pagamentos dos produtos.

Diferem, entre outras características, dos anúncios veiculados em outras redes sociais, por não ter uma empresa como enunciador, mas um sujeito íntimo ou próximo de seus

destinatários. Também é comum no aplicativo a veiculação de anúncios e programação de eventos, o que resulta, inclusive, em maior rapidez e acessibilidade à informação e, em casos de eventos patrocinados por verbas públicas, ocasiona em economia om a impressão de folders dos eventos. Há, ainda, a veiculação, ainda de forma tímida, de propagandas institucionais.

A possibilidade de veiculação desses gêneros ressalta a flexibilidade do mensageiro do mensageiro em acompanhar e realizar os interesses e necessidades de seus usuários através da veiculação de um misto de gêneros de natureza interpessoal e informacional e publicitário.

Na ilustração abaixo estão representados os elementos constituintes de um grupo no Aplicativo *WA*.

Figura 19: Tela inicial de um grupo no *WA*

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Na figura 19, observa-se a representação da tela inicial dos grupos. Visualmente, muito se aproxima da aparência de uma mural, pois em ambos encontram-se os seguintes elementos:

1. Ícone do grupo (geralmente apresenta relação direta com a temática/finalidade do grupo).
2. Nome do grupo (geralmente apresenta relação direta com a temática/finalidade do grupo).
3. A data da criação do grupo também fica registrada, assim como o nome do criador.
4. Mídias usadas nas práticas interativas.
5. Número de participantes.

O que aproxima os grupos com finalidade de estudo com Aulas-chats (o chat educacional) é o propósito educacional e as regras para os participantes.

O aplicativo *WA* tem como base a escrita, no entanto, as interações podem ocorrer através do envio de gravações, realizadas a partir do comando de voz, gravar e enviar, existente em um item na parte inferior da tela de conversação. Nele, a escrita se dá de forma abreviada, textos curtos, mas também circulam textos completos.

No quadro abaixo estão listados cinco funções do *WA***:**

Quadro 1: Funções do aplicativo *WA*

Todas as Mídias	Reúne áudios, vídeos e fotos trocados dentro da conversa.
Grupos em Comum	Permite identificar todos os grupos dos quais o usuário e os amigos participam.
Compartilhar Contato	Possibilita selecionar um contato e enviar para o amigo, bem como, enviar e-mail e endereço.
Compartilhar Localização	Através do mapa em outro aplicativo, possibilita traçar uma rota com a localização do usuário de forma muito precisa.
Lista de Transmissão	Favorece o compartilhamento da mesma mensagem com todos os contatos.

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Marcuschi (2000 p. 17) aponta aspectos que caracterizam o chat como gênero textual transmutado da conversação espontânea. Oliveira (2013), em sua análise caracteriza o gênero chat através do aplicativo *WA*.

Cabe salientar alguns pontos, os quais de modo geral, julgamos pertinentes para firmar as convergias e observações da nossa pesquisa em relação aos postulados desses pesquisadores.

Primeiramente, se comparados a outros chats e mesmo a outras redes sociais, percebe-se determinadas exigências que não se fazem no *WA*. Por exemplo, algumas redes sociais apresentam como requisito, para a criação de conta e acesso, que o indivíduo possua idade mínima de 13. No caso do *WA*, especificamente, não há essa exigência.

Em relação aos chats, diferentemente de outros, no *WA*, a identidade do participante é expressa a partir do nome, trecho de música, verso de poema, etc. não havendo necessidade de apelidos ou nomes falsos.

No WA os grupos simulam salas de bate papo, nos quais o administrador/criador do grupo escolhe as temáticas a serem discutidas. O chat reservado aproxima-se muito da conversa que se estabelece de modo privado, contato via contato no *WA*.

2.9 Para justificar algumas preferências teóricas

As considerações feitas sobre os programas de inserção de tecnologias da informação e da comunicação nas escolas foram importantes, pois, forneceram um pano de fundo para as discussões sobre os usos e aproveitamentos dessas ferramentas, mas também sobre as incoerências que envolveram sua inserção. Nesse sentido, Braga (2013) colaborou com postulados sobre a necessidade de um olhar voltado para a o aproveitamento das TIC como forma de inserção e participação social.

Percebemos a necessidade de acrescentar às considerações feitas por Fiore (2002), sobre os instrumentos básicos da sociedade da informação, os dispositivos móveis, sobretudo o celular. Fizemos, então, breves comentários sobre a proibição do uso de celular em sala de aula a partir de (CORREIA, 2014) concluímos que as tecnologias em si mesmas não são capazes de inovar o ensino, mas os usos que se fazem delas.

Em Paiva (2001) percebemos o uso das ferramentas comunicacionais aplicadas em práticas de ensino como criadoras de comunidades de aprendizagem.

Problematizamos, a partir das elucidações de Eco (1971) a proibição “legal” do uso de celular em salas de aula e, na sequência, discorremos sobre a interatividade e práticas de

ensino em ferramentas comunicacionais, esclarecendo, a partir de ponderações feitas por Bezerra (2013) e acrescidas por Souza (2014) algumas questões que envolvem o entendimento do termo "interatividade", sobretudo, ao referir-se a ambientes digitais.

Em Rojo e Cordeiro (2004) percebemos a importância do trabalho com gêneros com foco em suas funções e usos sociais e não simplesmente em suas propriedades estruturais. Por fim, apresentamos uma descrição do aplicativo *WA*, objeto/*lócus* de nossa pesquisa.

No próximo capítulo, iremos discorrer sobre Letramentos, linguagem quadrinística e práticas de ensino em ferramenta virtual.

Capítulo III

Letramentos, linguagem quadrinística e práticas de ensino em ferramentas digitais

Neste capítulo, faremos algumas consideramos sobre letramento digital. Na sequência, trataremos dos gêneros textuais que circulam no meio digital. No tópico que segue, ainda nesse sentido, apresentaremos resultado de uma pesquisa acerca das ferramentas de comunicação usuais entre os alunos de uma turma de 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino, situada em Garanhuns, PE. Em seguida, traremos uma breve discussão sobre as ferramentas de conexões sociais. Ingressamos, no tópico seguinte, em estudos sobre as narrativas em quadrinhos. Ampliamos, na sequência, abordagens acerca das características principais dos quadrinhos. Passamos, em seguida, a tratar de questões de expressividade nos quadrinhos. Apresentamos as características do gênero tira cômica e finalizamos com uma discussão sobre a presença dos quadrinhos nos PCN.

3.1 Sobre letramento digital

O surgimento das TIC acarretou mudanças nos modos de produção, comunicação e organização da sociedade e resultou em necessidades de mudanças na educação e nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, além dos conteúdos tradicionais e dos demais letramentos, a escola precisa atuar como uma agência também do letramento digital. Justificando a importância dessa atuação, Xavier (2002) postula que o estudante deve compreender:

> [...] um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhados com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2002, p. 1).

Ainda a respeito das mudanças nos modos de ler e escrever em suportes digitais e o surgimento do letramento digital, Xavier (2002) esclarece que tais mudanças são resultantes e resultado do letramento digital, o qual "implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização".

Considerando as implicações dos meios digitais e a imperativa necessidade de apropriação tecnológica como forma de participação social, construímos o esboço abaixo a

partir de estudos de Xavier (2002) e do autor americano David Barton (1998), que discutem o letramento não apenas como uma atividade cognitiva, mas como uma atividade cultural e social, que vai da percepção do código, de suas relações com informações externas a ele e de suas materializações em textos orais e escritos até sua relação com a realidade histórica, social e política.

Figura 20: Esquema de apropriação tecnológica com foco na participação e transformação social

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A popularização do computador, dos celulares e da internet possibilitaram facilidade ao acesso e uso de ferramentas de interação como chats, e-mail, redes sociais, portais, blogs e etc. tendo os gêneros textuais como "engrenagens" que os põe em movimento.

Assim, é necessário que a escola se aproxime das ferramentas, mas também dos ambientes e das redes sociais das quais os alunos fazem usos a nas quais os gêneros se fazem mais presentes. Essa "sintonia" tecnológica não só é importante, mas necessária para o trabalho com gêneros textuais por meio de ferramentas comunicativas.

Sobre essa consciência, Bazerman (1997) postula que:

> Cabe a nós, professores, ativar a dinâmica da sala de aula de modo a trazer à vida os gêneros que trabalhamos na comunicação significativa dessa sala de aula. Isso pode ser feito através do uso das experiências anteriores dos alunos com os gêneros nas situações sociais que tiveram significado para eles, ou pelo fato de explorar seu desejo de conhecer novos tipos de situações discursivas, ou mesmo pelo fato de conscientizá-los da importância vital dos novos gêneros e reinos discursivos que queremos ensinar-lhes (BAZERMAN, 1997, p. 63).

Acreditamos na funcionalidade e validade dos usos pedagógicos de ambientes digitais e ferramentas da comunicação, bem como em seus contributos para a ativação da dinâmica da sala de aula e para práticas legítimas de ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais.

3.1.1 Gêneros textuais em ambiente digital

Denominam-se de gêneros digitais e gêneros em ambientes digitais, respectivamente, os textos oriundos de ambientes digitais e também os que, mesmo não derivando de tais ambientes, neles circulam.

Neste sentido, o termo digital faz referência ao meio/suporte no qual circulam tais gêneros. Marchuschi (2002, p. 5) afirma que o suporte textual consiste no "local, físico ou virtual, onde o gênero se materializa".

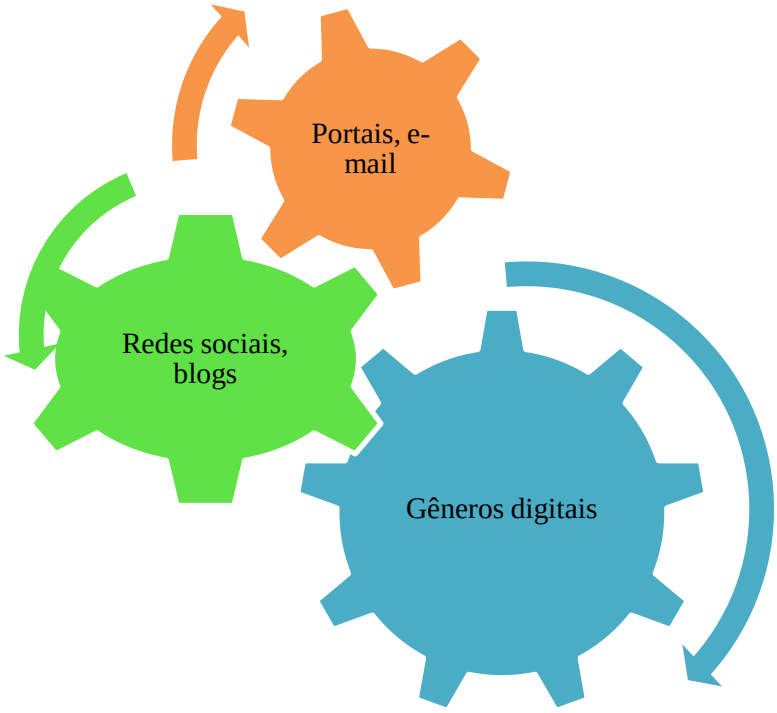
Sobre a inserção das tecnologias na vida cotidiana da sociedade, Marcuschi (2002) propõe que se reflita acerca de suas consequências, sobretudo, no tocante ao ensino pautado nos gêneros emergentes de tais tecnologias e que:

> Já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do "discurso eletrônico" ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação (MARCUSCHI, 2002, p. 5).

Indagação fundamental que deve fundamentar, sobretudo, a elaboração ou mesmo revisão de documentos oficiais que orientam a prática dos professores. Nessa perspectiva, o trabalho com tais gêneros implica a necessidade de acesso à internet, e consequentemente o uso de ferramentas da comunicação como: o computador, o *tablet* e o celular. Sem as referidas ferramentas o trabalho com gêneros digitais corre o risco de ficar superficial e vazio de sentido tanto para os alunos quanto para os professores.

Em ambientes digitais, os gêneros encontram-se envolvidos por estruturas peculiares denominadas de hipertextos e, de modo geral, os gêneros textuais são responsáveis pela dinamização[14], pela operacionalização comunicativa em tais ferramentas de interação digital.

Figura 21: Representação dos gêneros como engrenagens das ferramentas de interação digital



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A perspectiva dos gêneros como operacionalizadoras de práticas comunicacionais torna-se mais evidente ao se realizar práticas pedagógicas de linguagem por meio de gêneros textuais em ambientes/ferramentas digitais.

3.1.2 Ferramentas de comunicação usuais entre os alunos

Por vezes nossa pesquisa teve que tomar diferentes direcionamentos, no entanto, seguimos um único foco: a identificação das potencialidades das ferramentas comunicativas em práticas de ensino de linguagem por meio de gêneros textuais.

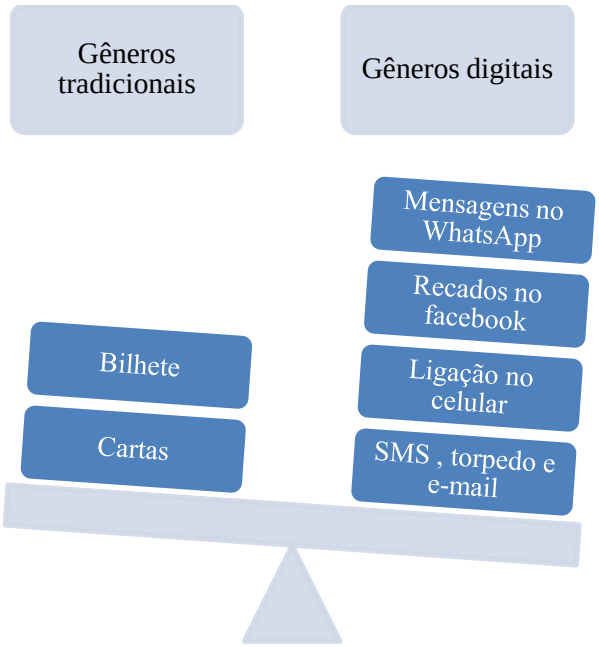
[14] Figura construída com base em Bezerra e Melo (2011, p. 27). O Internetês em Questão: "Português Assassinado a Tecladas?" In: BEZERRA, Benedito Gomes. Leitura e Escrita na Interação Virtual – Recife: EDUPE, 2011.

No início da nossa pesquisa, no ano de 2013, e já com o foco em práticas interativas em ambientes virtuais, mas ainda a definir o ambiente/*lócus* de nossa pesquisa, aplicamos um questionário em uma turma de 9º ano, antiga 8ª série, na escola escolhida como campo de pesquisa.

O questionário aplicado continha doze perguntas que versavam sobre o conhecimento em relação à estrutura, horário de funcionamento e de visitas à sala de informática, além disso, questionávamos se os alunos possuíam computador, celular ou outras ferramentas de acesso à Internet, se tinham acesso à Internet dentro e fora do ambiente escolar, bem como, sobre as finalidades de tais usos. Inquirimos também sobre os meios e ferramentas usados pelos estudantes para o estabelecimento de comunicações com os agentes sociais (familiares, colegas, vizinhos etc.).

Resumidamente, apresentamos o resultado do questionário na figura a seguir.

Figura 22: Tabulação referente às formas de comunicação entre os alunos e os demais agentes sociais



Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Na representação das respostas obtidas, é possível perceber certo desequilíbrio entre a comunicação através de gêneros escritos/produzidos/veiculados de modo tradicional e a escrita em ambientes e ferramentas virtuais, ou seja, nenhum deles apontou usar cartas e bilhetes convencionais, mas mensagens por meio do *WhatsApp*, do *Facebook* e de SMS.

No entanto, no Currículo do Estado de Pernambuco predomina o trabalho com os gêneros carta, aviso e bilhetes. No referido documento, o ensino desses gêneros apresenta como direcionamento à análise dos aspectos funcionais de tais gêneros, de seus recursos de construção, de sua adequação à situação de interação, ao suporte no qual o texto circulará e ao destinatário previsto para o texto.

Assim, acreditamos que o próprio currículo sugere, ainda que timidamente, que tais gêneros, devido às ferramentas tecnológicas presentes dentro e fora da escola, devam ser trabalhados na perspectiva de seus usos via ambientes/suportes digitais.

3.1.3 Abordagem textual na perspectiva de gênero textual

Sobre a abordagem textual na perspectiva de gênero, Neto (2006) aponta que devem ser verificados cinco elementos decorrentes de um modelo para descrição de gêneros do discurso, formulado por Bakhtin (1992). Assim, no exemplar a ser usado em práticas de ensino de língua portuguesa é necessário identificar "as formas recorrentes, os temas recorrentes e suas abordagens, sua função, seus modos de produção e circulação e finalmente seu domínio social (para que leitores, qual o prestígio social do gênero etc.)" (NETO, 2006, p. 160). Para o autor, tal modelo "parece dar conta dessas relações complexas entre a produção e a leitura de significados e a própria construção da realidade" (NETO, 2006, p. 160).

Neste sentido, o ensino por meio de gêneros deve ocorrer de forma a contemplar uma abordagem completa do gênero favorecendo aos alunos o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais como formas de construção da realidade.

Sobre a importância da investigação de práticas de leitura e escrita dos alunos, Bazerman (2005) diz que:

> Se você identificar todas as formas de escrita com as quais um aluno deve se envolver para estudar, para comunicar-se com o professor e colegas de sala, para submeter-se ao diálogo e à avaliação, você terá definido as competências, desafios e oportunidades de aprendizagem oferecidas por essa disciplina (BAZERMAN, 2005, p. 32).

Especialmente no *WA*, tal "sintonia" por meio da inserção tem dupla importância: analisando tais práticas o professor irá conhecer como ocorrem as ações de leitura e produção dos alunos no aplicativo e, de posse dessa informação, poderá planejar suas aulas focando práticas de leitura a partir dos gêneros identificados como "pertencentes" ou "viáveis" ao aplicativo.

Nesse sentido, iniciaremos no próximo tópico uma discussão sobre esse gênero textual e suas possibilidades de aplicação, via *WA*, em práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa.

3.2 Narrativas em quadrinhos

Bezerra (2010) postula que há uma tendência, desde o final do século XX, na introdução de tiras, histórias em quadrinhos e propagandas retiradas de jornais e revistas, para a leitura e estudos gramaticais, A autora conclui que "o ensino de português deve privilegiar o texto e gêneros os mais diversos possíveis" (BEZERRA, 2010, p. 49).

Originalmente, as tiras têm os cadernos de cultura dos jornais como seu contexto de circulação e, a partir destes, também costumam ser reunidas e lançadas em livros. Atualmente, no entanto, não ficam reservadas a apenas esses dois "suportes" de circulação, pois são veiculadas/empregadas em livros didáticos, revistas, sites, redes sociais, provas institucionais e exames nacionais.

Mesmo não sendo originário do *WA*, as tiras apresentam um bom "afinamento" com o mensageiro, fato que revela a autonomia desse gênero em relação ao domínio jornalístico. Nesse sentido, nos foi visto como oportuno e, ao mesmo tempo, desafiador usar tiras em práticas de ensino de LP em grupos no *WA*.

Sobre a inserção de textos da mídia no ensino de Língua Portuguesa, Bezerra (2010) ressalta que essa inclusão decorre da instituição no ano de 1971, do ensino da matéria Comunicação e Expressão[15], ampliando o ensino de língua para linguagem(ns). Nesse sentido, a língua portuguesa, tomada como um código (verbal e não verbal) era usada em práticas de ensino de comunicação e expressão.

Em decorrência dessa perspectiva de ensino, Bezerra (2010) esclarece que os livros didáticos de português, já bastante presentes nessa época:

> modificam suas escolhas textuais, introduzindo histórias em quadrinhos ao lado dos textos literários e, depois, notícias jornalísticas, para leitura (principalmente, decodificação) e análise (estrutura textual, recursos linguísticos e gráficos (BEZERRA, 2010, p. 47).

Sobre a inserção das histórias em quadrinhos ao lado dos textos literários, Ramos (2010) elucida que a aproximação entre quadrinhos e literatura é inadequada, pois os quadrinhos, apesar de apresentarem muitos pontos em comum com a literatura, não são uma

[1515] A lei 5.692 de agosto de 1971 instituiu os níveis de ensino de 1º e 2º graus e o ensino da matéria comunicação e expressão, tendo como conteúdo específico a língua portuguesa.

forma de literatura. O autor esclarece que “quadrinhos são quadrinhos”, pois possuem linguagem independente, com mecanismos próprios para representar os elementos narrativos.

A esse respeito, Ramos (2010) defende que:

> chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário a linguagem dos quadrinhos e da literatura são e, muitas vezes, deixa transparecer uma tentativa de legitimar a leitura desse gênero sob a proteção da literatura (RAMOS, 2012, p. 17).

Nesse sentido, os diversos textos da mídia destacam-se por suas inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico, sobretudo devido as suas possibilidades de circulação e ensino por meio de redes e ambientes digitais.

3.2.1 Características principais dos quadrinhos

Ramos (2007) aponta, com base em análises e estudos sobre histórias em quadrinhos, que as principais características dos quadrinhos são as seguintes:

(a) os quadrinhos têm sua linguagem usada por diferentes gêneros;
(b) o predomínio da sequência ou tipo textual narrativo;
(c) a presença de personagens fixos ou não;
(d) o formato do gênero determina o número de quadrinhos da narrativa;
(e) o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação são elementos que agregam informação ao leitor e orientam a percepção do gênero em questão;
(f) a tendência para o uso de imagens desenhadas, mas ocorrem com fotografias também.

Associado a essas tendências, o autor define história em quadrinhos como um grande rótulo a unir uma diversidade de gêneros que comungam dessas características.

Assim, *quadrinhos* seriam um hipergênero a englobar gêneros que “teriam em comum o uso da linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional” (RAMOS, 2012, p. 20). São, desse modo, agregados ao hipergênero *quadrinhos os* cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os demais modos de criação de HQ.

Apesar de serem bastante parecidos, pois ambos estão associados ao humor, o cartum e a charge se diferenciam pelos seus modos de produção, pois a charge vai sempre estar vinculada a um fato do noticiário.

3.2.3 A expressividade nos quadrinhos

Ramos (2012) aponta os balões como o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem. Embora apresentem semelhanças no conteúdo, o autor elenca, com base em alguns autores, algumas definições para o termo balão.

i. Eisner (1988): o recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor.
ii. Acevedo (1990): é uma convenção própria da história em quadrinhos que serve para integrar à vinheta do discurso ou o pensamento dos personagens.
iii. Cagnin (1975): é o elemento que indica o diálogo entre as personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa.
iv. Vergueiro (2006): é uma forma de indicar ao leitor a mensagem que o personagems está falando.
i. Fresnault-Deruelle (1972): é o espaço dentro do qual se transcrevem as palavras proferidas pelos protagonistas.
ii. Euguti (2001): é o espaço onde são escritas palavras proferidas pelas diversas personagens (RAMOS, 2012, p. 33).

Apesar de todas essas definições tomarem com foco o discurso direto, Ramos (2012) pondera que os balões também podem indicar o pensamento dos personagens. Nesse sentido, Eco (1993) sugere que na fala o balão significa “discurso expresso”; se imaginado, “discurso pensado”.

Para Ramos (2012), tal sugestão implica numa definição mais abrangente de balão. Assim, o autor defende que:

> O recurso gráfico seria uma forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação conversacional (RAMOS, 2012, p. 33).

Acevedo (1990) define os dois elementos do balão. São eles: o corpo e o rabicho/apêndice (continente); a linguagem verbal e visual (conteúdo). O autor postula que o continente pode assumir formatos diversos com cargas semânticas e expressivas diferentes, que tem a linha que o contorna como responsável pela compreensão dos seus sentidos.

Assim, o contorno dos balões constitui um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos. Daí os diferentes nomes para as formas de balão: balão-fala, balão-pensamento, balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balão-vibrado, balão de linhas quebradas, balão-

glacial, balão-uníssono, balão-mudo, balão-zero ou ausência de balão, balões-intercalados, balões duplos, balão-sonho, balão de apêndice cortado e os balões-especiais, etc.

Ramos (2012) ressalta que seria impossível concluir um levantamento dos tipos de balões, sobretudo em uma era que conta com os recursos de ferramentas de informática, a partir das quais as possibilidades de criação de balões personalizados são inúmeras.

O autor ressalta a importância do balão como fonte de recursos, dentre eles, a metalinguagem e o humor.

Vale observar ainda que não é comum balões sem apêndice, pois esse funciona com ligação entre emissor e balão. Ele, assim como o balão, pode assumir diferentes formatos, sugerindo efeitos de sentidos diversos.

3.2.4 Sobre a tira cômica

A tira cômica, ou simplesmente tira, é um gênero predominante nos jornais, mas não necessariamente tem sua circulação exclusiva dele, pois atualmente esse gênero pode ser encontrado em diversos veículos, como: livros, revista e Internet. Ramos (2012) aponta como características principais das tiras:

i. o humor como sua principal temática;
ii. a narrativa curta;
iii. o formato fixo (retangular);
iv. a construção em um ou mais quadrinhos;
v. a presença de personagens fixos ou não;
vi. apresentar um desfecho inesperado (RAMOS, 2012, p. 24).

De acordo com Ramos (2007), por usar estratégias textuais semelhantes às de uma piada, a tira cômica constitui-se um híbrido de piada e quadrinhos.

Para o autor, as tiras com personagens fixos favorecem uma maior percepção da semelhança desse gênero com o gênero piada, pois exigem o resgate das características que o constroem para que o sentido produzido pelo autor seja produzido. Assim como ocorre com piadas envolvendo personagens como a loira e o português, por exemplo.

O domínio das características desse gênero facilita a identificação do mesmo, sua leitura e orienta o trabalho pedagógico com a mesma. Sobre isso, Ramos (2012) postula que "Ler quadrinhos e ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto" (RAMOS, 2012, p. 30).

Vergueiro (2006) postula que a “alfabetização” nessa área, ou seja, o domínio de sua linguagem se faz tão necessária quanto à “alfabetização digital”.

3.3 Os quadrinhos nos PCN

Vergueiro e Ramos (2009), discorrendo acerca da história e dos processos de reavaliação das HQ no Brasil, postulam que elas passaram na última virada do século a serem entendidas como uma forma de entretenimento e transmissão de saber possíveis de atingir diversos públicos e faixas etárias. Nesse sentido, deixaram de ser vistas de forma pejorativa e preconceituosa.

Os autores exemplificam que, não há muito tempo, a leitura de quadrinhos era repreendida em ambiente escolar por meio de argumentos de que sua leitura estimulava a “preguiça mental” e, sobretudo, não consistia em uma “boa leitura”, pois se afastava da literatura.

Vergueiro e Ramos (2009) esclarecem que, embora constassem experiências em quadrinhos nos livros didáticos a partir das décadas de 80, a visão preconceituosa acerca da leitura dos quadrinhos predominou até a segunda metade do século passado. Os autores apontam o ano de 1996 como o marco mais contundente da mudança de olhares acerca das HQ, pois nele ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), texto esse que já apresentava a indicação da inserção de outras linguagens e manifestações artísticas no ensino fundamental e médio, situando, desse modo, um território no ensino para as HQ.

No entanto, Vergueiro e Ramos (2009) esclarecem que “elas só foram oficializadas como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10).

Assim, nos PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, as tiras e as charges são mencionadas como gêneros quadrinísticos a serem usados em sala de aula, por serem apropriados ao trabalho com a linguagem oral e escrita. Os PCN também retomam a prática de leitura dos quadrinhos no ensino médio, com foco na necessidade de leituras mais aprofundadas, possibilitando o reconhecimento de seus recursos visuais. Apontam os gêneros tiras, charges e cartuns como dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica.

Em relação à presença de quadrinhos em avaliações nacionais, observamos a avaliação censitária do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEBE), criada no ano de 2005 para

avaliar o desempenho dos estudantes, do 5º ao 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essa avaliação é aplicada a cada dois anos em todas as escolas públicas, da zona rural e urbana, que tenham um quantitativo mínimo de 20 alunos matriculados. Tal escolha justifica-se devido as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, elaboradas pelo Inep, terem sua base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos das Secretarias Estaduais e municipais de Educação, a consulta aos professores e a análise dos livros didáticos mais utilizados para as séries participantes da avaliação.

A Matriz de Língua Portuguesa elenca avaliações de habilidades relacionadas à leitura. Tal escola é justificada no Caderno da Prova Brasil (2013):

> [...] Embora a Matriz de Referência de Língua Portuguesa pareça reduzida em relação à multiplicidade de habilidades que são desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, entende-se que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto Prova Brasil (2013, p. 7).

Desse modo, a leitura é tomada e avaliada como princípio norteador para a realização e compreensão de práticas de linguagem. Assim, estabelece um conjunto de saberes e habilidades a serem avaliadas e as detalha, na Matriz, através de descritores. No entanto, não nos ateremos a todos esses descritores, faremos um acompanhamento apenas dos relacionados à avaliação de habilidades relacionadas à leitura de quadrinhos.

No quadro abaixo, estão dispostos os descritores relativos à avaliação da leitura.

Quadro 2. Matriz da Prova Brasil

Tópico	Ano	Habilidades/Descritores
II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto. V. Relações entre Recursos.	6º E 9º anos	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados do Caderno do SAEB, 2013.

No Descritor D5, é mencionado que será avaliada a habilidade de "Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)". No entanto,

julgamos caber aqui uma retificação, pois, conforme Ramos (2012), em narrativas em quadrinhos o uso de material gráfico constitui o gênero.

A própria leitura de tira nos mostra que a imagem não apenas auxilia esses processos, mas os integram, de modo que o não verbal constitui a própria linguagem dos gêneros englobados nos gêneros quadrinísticos. Diante do exposto, justificamos a nossa escolha pelo trabalho com o gênero tira, pois os alunos do 9º ano estão às portas do ensino médio e muitos ainda apresentam dificuldades sérias[16] na leitura desse gênero.

3.4 Justificando nossas opções teóricas

Incialmente, tomamos os postulados de Xavier (2002) acerca da apropriação tecnológica como forma de inserção e participação social. O letramento digital é uma necessidade e uma realidade, portanto, tal abordagem apresenta-se coerente como nossos estudos, pois ressalta o papel da escola também como uma "agência de letramento digital".

Sobre os gêneros textuais digitais, buscamos em Marcuschi (2002) e Ribeiro (2008) elucidações acerca de questões referentes a suporte digital e ensino pautado nos gêneros emergentes. Não caracterizamos o gênero tira como um gênero emergente, no entanto, essas discussões nos são válidas, uma vez que, no trabalho com grupos no aplicativo *WA*, lidamos com diversos gêneros que circulam no contexto digital, mas não necessariamente são emergentes de ambientes digitais.

O fato de circularem tiras cômicas no *WA*, confirma a análise do aplicativo na perspectiva de uma ferramenta capaz de conectar as práticas linguísticas e textuais a contextos legítimos de usos dos gêneros.

Elencar as ferramentas usuais pelos alunos em práticas interativas justifica-se pela importância de que tal informação pode ser útil na elaboração de planos de ensino que aproveitem a "sintonia" tecnológica dos alunos para abordar e aprofundar conhecimentos.

Tomamos ainda a abordagem de Bezerra (2010) acerca do contexto e das ações que compreenderam a inserção das histórias em quadrinhos nos livros didáticos e documentos oficiais para a educação. Informação importante para situar e justificar a nossa escolha pelo gênero tira cômica, pertencente ao hipergênero *quadrinhos.* Os estudos e análises de Ramos (2007, 2010, 2012) acerca dos gêneros quadrinísticos nos foram de grande valia, pois nortearam o planejamento de nossas ações e a análise dos nossos resultados. Sobretudo porque esse autor traz uma abordagem linguística-textual do gênero em questão.

[16]Afirmação baseada em dados obtidos por meio de avaliação diagnóstica aplicada na turma campo de pesquisa-ação.

Capítulo 4

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta última seção, dedicada à análise, apresentamos os resultados da nossa pesquisa, sendo essa apresentação guiada pelos pressupostos dos ERG e do ESP. Primeiramente, apresentamos a dinâmica e organização da aplicação de nossa pesquisa. Em seguida, expomos quais os gêneros com maior circulação, ou seja, usados de forma recorrente em práticas interativas estabelecidas nos 4 grupos criados no *WA*. O *corpus* consiste em discussões e apresentação dos trabalhos realizados em uma turma de 9º ano com o total de 29 alunos, de uma escola da rede estadual, em aulas de língua portuguesa, numa perspectiva do uso do gênero tira cômica em grupos no mensageiro *WA*. Nessa pesquisa, o aplicativo *WA* constituiu o contexto de investigação e, ao mesmo tempo, em ambiente/ferramenta de ensino e os *smartphones* foram empregados para realizar pesquisas, e estabelecer comunicação e discussões acerca das possíveis funcionalidades pedagógicas do aplicativo. Por fim, discutiremos os resultados alcançados nos trabalhos realizados em 4 grupos no *WA* compreendendo leitura e produção de tira cômicas.

4.1 Situando a nossa pesquisa

De acordo com a questão do nosso estudo e com os nossos procedimentos metodológicos, postos na introdução, realizamos a nossa pesquisa em dois momentos: realização de pesquisa, em 4 grupos criados no aplicativo *WA*, para verificar como ocorrem as interações nesses grupos e quais os gêneros usados para o estabelecimento dessa interações. Desse modo, usamos os grupos para estudá-los como um evento de letramento[17] por meio do qual diversos gêneros são empregados para estabelecer praticas comunicacionais (metaferramenta).

No segundo momento, a pesquisa-ação, experienciamos práticas de ensino/aprendizagem de LP através de tiras cômicas, em 4 grupos no mensageiro. Esses dois momentos totalizam, dessa forma, 8 encontros e 8 grupos.

[17] Bezerra (2010) aponta como evento de letramento "qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou escrita".

Dividiremos, para uma melhor explanação, a descrição desses momentos. Nesse sentido, trataremos, no tópico abaixo, das atividades que compreenderam o primeiro momento/ação da nossa pesquisa.

4.2 Sintonizando tecnologia e práticas de ensino

Consonante com o dito na introdução, nossa pesquisa inicia-se com a realização de 4 encontros presenciais em uma escola da rede estadual situada em Garanhuns. Cada encontro foi seguido pela criação e inserção dos 29 alunos em um grupo no *WA*, totalizando 4 grupos usados para aprofundar as discussões iniciadas em sala, oportunizar maior aprendizado e fomentar interações a fim de permitir nossas observações acerca dos gêneros possibilitadores dessas interações.

Na figura abaixo representamos os grupos criados e as temáticas discutidas ao longo dos quatro grupos.

Quadro 3: Sistematização dos grupos

Grupos	Objetivo	Ferramentas/mídias
	Refletir acerca da "imposição" tecnológica contemporânea.	Internet; questionário; projetor Multimídia; celular; aplicativo *WA*; vídeos do Youtube[18].
	Discutir as ferramentas comunicacionais usadas pelos alunos e as finalidades de tais usos.	Internet; projetor multimídia; celular; aplicativo *WA*.

[18] Download de vídeos do Youtube também no celular por meio do programa para Andoid, ***TubeMate.*** *O endereço dos vídeos usados, constam no apêndice.*

	Discutir sobre as possibilidades de usos do celular em práticas de estudos em grupos no *WA*.	Internet; projetor multimídia; celular; aplicativo *WA*.Internet (3G, *wi-fi)*
	Relatar, no grupo, os pontos positivos e negativos das experiências vivenciadas nos grupos e as contribuições que trouxeram para o aprendizado.	Internet; projetor pultimídia; celular; aplicativo *WA*. Internet (3G, *wi-fi)*

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Ao término de cada grupo, recolhíamos os textos e mídias empregadas nas práticas interativas. Para tal, usamos a função "enviar por e-mail" presente no *WA*. Além da identificação dos gêneros textuais que o mensageiro comporta, as atividades realizadas nos propiciaram, por meio do contato com os estudantes, a identificação de recursos no aplicativo que ainda não dominávamos.

No nosso terceiro encontro, ao reclamar a ausência de alguns alunos nos grupos, uma estudante nos mostrou como identificar, dentro do grupo, os participantes que haviam lido as mensagens. Tal informação foi muito importante para que pudéssemos monitorar as participações e entender o porquê de alguns demorarem a interagir ou mesmo não participar das atividades.

4.3 Quadrinho no *WA*

Ao analisar o material coletado, chegamos a um resultado que nos possibilitou alcançar o nosso primeiro objetivo, uma vez que feito o levantamento pudemos identificar, nas práticas interativas no *WA*, exemplares de quadrinhos e, a partir dessa identificação, escolhemos um de seus gêneros para o ensino de língua portuguesa através de atividades em

grupos no mensageiro, com foco na construção de sentidos por meio de seus aspectos essenciais: narratividade, expressividade e criticidade.

No gráfico abaixo estão os gêneros identificados nas práticas interativas nos grupos:

Quadro 4: Convivências dos alunos com os gêneros no *WA*

Gêneros	Convivências dos alunos com os gêneros	
	Leitura (reprodução)	**Escrita (produção)**
Notícia (trechos da Internet)	**X**	
Trechos bíblicos	**X**	
Convites/Convocatórias	**X**	**X**
Informativos	**X**	**X**
Cartões de saudações	**X**	
Correntes	**X**	
Comentários	**X**	**X**
Mensagens religiosas, de fé, festivas, etc.	**X**	
Quadrinhos: Charge, tira.	**X**	
Piadas	**X**	
Memes	**X**	
Fotos e legendas	**X**	**X**
Avisos	**X**	**X**
Músicas	**X**	

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Na tabela cima, os gêneros não são representados de acordo com o número de vezes de sua ocorrência, pois não pensamos ser necessário, para fins da nossa pesquisa, avaliar a recorrência dos gêneros, mas o aplicativo como foco nos gêneros que ele comporta/veicula.

A título de esclarecimento, postulamos que sinalizamos na tabela os gêneros que foram escritos/produzidos pelos alunos e os que foram lidos/reproduzidos nas práticas conversacionais como tentativa de apresentar um panorama de possibilidades de práticas de ensino compreendendo leitura e produção.

No entanto, a interpretação e aproveitamento desses dados irão depender da criatividade do professor, pois há textos que constam na tabela apenas como sendo usados para leitura, mas que podem aparecer em outras práticas, no próprio *WA*, produzidos pelo usuário. Isso porque, além de criar textos no próprio *WA*, os celulares dispõem de

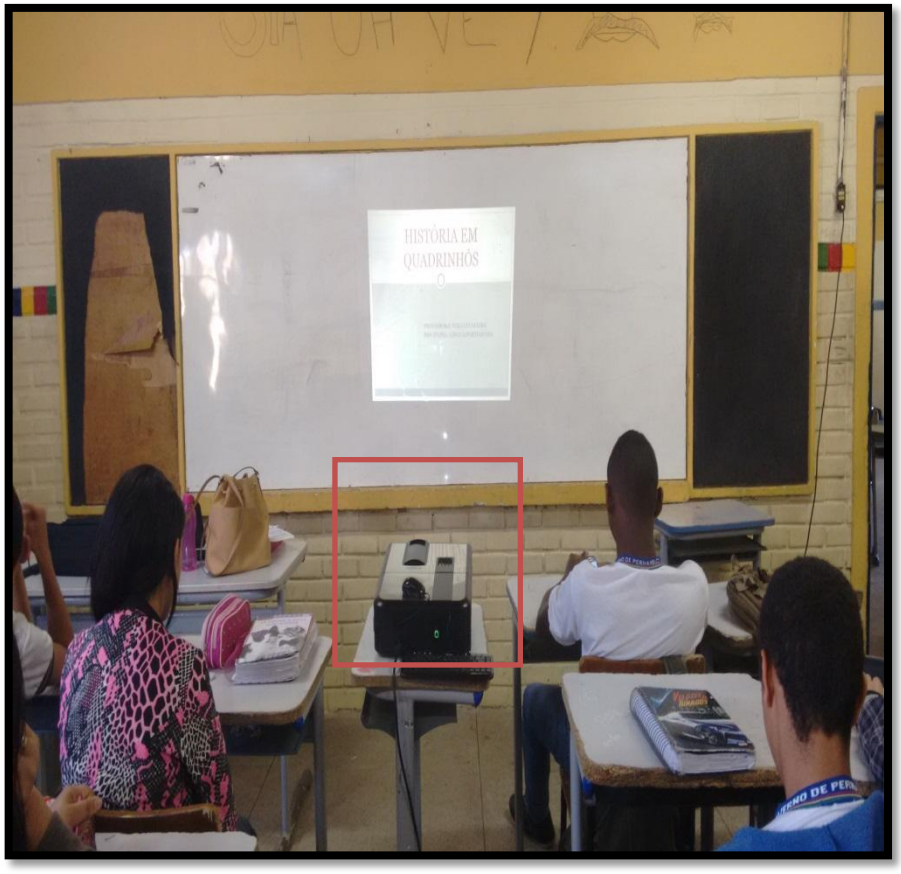
aplicativos[19] e editores de textos que possibilitam, inclusive, ressaltar aspectos multimodais nos textos.

4.4 Sobre a prática de ensino de LP por meio do gênero tira no *WA*

Após a identificação dos gêneros veiculados nas práticas interativas, conforme posto no tópico anterior, fizemos a escolha do gênero discursivo tira cômica para práticas de ensino de língua portuguesa por meio de em grupos no aplicativo.

Para obtenção de diagnóstico do nível de compreensão dos alunos no tocante a leitura e interação com o gênero tira cômica aplicamos uma atividade compreendendo leitura de tiras cômicas.

Figura 23: Aplicação de questionário



Fonte: Esta pesquisa, 2015.

[19] Exemplos de aplicativos para criar textos em dispositivos Android: Polaris Office, Kingsoft Office e Officesuite Pro.

A imagem acima retrata a nossa primeira aula. Nesse momento apresentamos nossa proposta de trabalho e aplicamos uma atividade impressa a partir da qual buscavámos diagnosticar o conhecimento dos alunos acerca, especificamente, do gênero tira cômica.

Usamos a própria sala de aula para aplicar a atividade diagnóstica. Escolhemos aplicar o exercício de diagnose individualmente e de forma impressa. Fizemos essa opção devido a disposição das bancas favorecer a resolução da atividade de forma individual, pois o nosso intuito era possibilitar ao aluno um espaço para a resolver a atividade sem que sua interpretação estivesse sendo monitarada pelo grupo, como acontece no *WA*, pois isso resultaria em interferência no resultado, uma vez que antes mesmo de contruir suas respostas o aluno já teria acesso a resposta dos colegas. A atividade continha 2 questões discursivas que solicitavam a descrição das tiras apresentadas e 3 questões de múltipla escolha, duas delas retiradas da prova do SAEBE 2011.

Identificamos, em relação ao nível de leitura, portanto, de compreensão dos alunos em relação a tiras cômicas que todos os que não conseguiram fazer uma interpretação coerente da narrativa, coincidentemente, não acertaram também a resposta da questão sobre o gênero ao qual pertencia os textos lidos.

Observamos também que os alunos não relacionavam, nas descrições feitas por eles acerca das narrativas apresentadas nas questões, os elementos verbais e não verbais, nem consideravam o contexto dos textos para a conrtução de sentidos.

A partir desse diagnóstico, iniciamos elaboramos um plano de ensino a ser aplicado em encontros presenciais e com atividades em quatro grupos no *WA*.

Figura 24: Questão da atividade para diagnose

Fonte: Google imagens , 2015.

1. Qual é a finalidade dessa tira?
2. Qual é o assunto principal?
3. A que público se destina?

4. Onde podemos encontrar esses textos?

Estas perguntas explicitam os elementos internos e esternos ao texto, induzindo a feflexão acerca dos propósitos, do público a quem se destina, dos veículos de circulação e do reconhecimento do argumento central da tira e a relação entre os elementos verbais e não verbais. Nesse sentido, o trabalho compreendendo a leitura e análise em sala de aula se propõe a formar leitores de gêneros e não apenas instrumementar indivíduos com o conceito do gênero, uma vez que foca o domínio do funcionamento do genero textuais.

Ao trabalhar com a linguagem na perspectiva dos gêneros é necessária a apresentação de atividades que estimulem a leitura detalhada do texto, sobretudo ressaltando a relação entre os elementos vervais e não verbais em textos quadrinisticos.

Quadro 5: Resumo do plano de ensino

Grupo	**Objetivos**[20]	**Conteúdo**	**Recursos**
 Quais são os propósitos comunicativos e os meios de produção e de circulação social das tiras cômicas?	Identificar as especificidades do gênero tira: seu objetivo comunicativo (propósito), interlocutores e condições de produção e de circulação. Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais. Perceber o predomínio do tipo/sequência	Linguagem dos quadrinhos em diversos gêneros. Narrativida de em tiras. Caracterizaç ão dos persona-gens em HQ.	*Datashow*; celulares, grupos no aplicativo WA, computador; Internet; tiras cômicas retiradas da Internet (Google imagens, sob o comando tiras cômicas); e-mail.

[20] Objetivos construídos com base no Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de Pernambuco.

	narrativa em tiras.		
 Quais são as formas recorrentes de constituição das tiras cômicas?	Observar os processos de construção e caracterização dos personagens e sua importância para a expressividade. Compreender a função expressiva dos balões, mas também de sua ausência; Identificar os diferentes gêneros que utilizam a linguagem dos HQs. Estabelecer relações entre diferentes gêneros em HQs considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, linguísticas e enunciativas.	Caracteriza-çã dos personagens em HQ. Recursos da linguagem das histórias em quadrinhos (balões, apêndice, onomatopeias, linhas cinéticas).	*Datashow*; celulares, grupos no aplicativo WA, computadores conectados à Internet; tiras cômicas retiradas da Internet (Google imagens, sob o comando tiras cômicas), e-mail.

 Quais são os modos de produção, de circulação e o domínio social do gênero tira cômica?	Perceber o emprego de variantes linguísticas nesse gênero em decorrência dos propósitos do autor; Verificar que o nome o formato e o veículo de circulação agregam informação ao leitor e orientam a leitura.	Espaço da ação e tempo da narrativa em quadrinhos.	*Datashow*; celulares, grupos no aplicativo WA, computadores conectados à Internet; tiras cômicas retiradas da Internet (Google imagens, sob o comando tiras cômicas).
	Observar os processos de construção e caracterização dos personagens e sua importância para a expressividade. Compreender a função expressiva dos balões, mas também de sua ausência. Estabelecer relações entre diferentes gêneros quadrinísticos	Variedade Linguística relacionada ao contexto de uso.	*Datashow*; celulares, grupos no aplicativo WA, computadores conectados à Internet; tiras cômicas retiradas da Internet (Google imagens, sob o comando tiras cômicas), e-mail.

	considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas.		

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

4.5 Sobre as ações de ensino

A partir de agora, apresentaremos de forma mais detalhada e interpretativa as atividades desenvolvidas de forma presencial e nos quatro grupos no aplicativo *WA*. Antes, porém, ressaltamos a boa aceitação e atuação dos alunos nos grupos criados.

As atividades, conforme imagem abaixo, ocorreram presencialmente e mediante o uso de projetor multimídia e de *slides* contendo exemplares do gênero tira cômica.

Figura 25: Momento de leitura e discussão em sala

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Após esse momento, inseríamos os alunos em grupos criados no *WA* e encaminhávamos as discussões por meio da inserção de tiras cômicas e de questões de

análises desses textos tendo em vista práticas de leituras detalhadas que favorecessem a identificação, por parte dos alunos, de aspectos do gênero em questão. Foram eles:

(a) sua formas recorrentes;

(b) seus temas recorrentes e o modo como são abordados;

(c) sua função do gênero em questão;

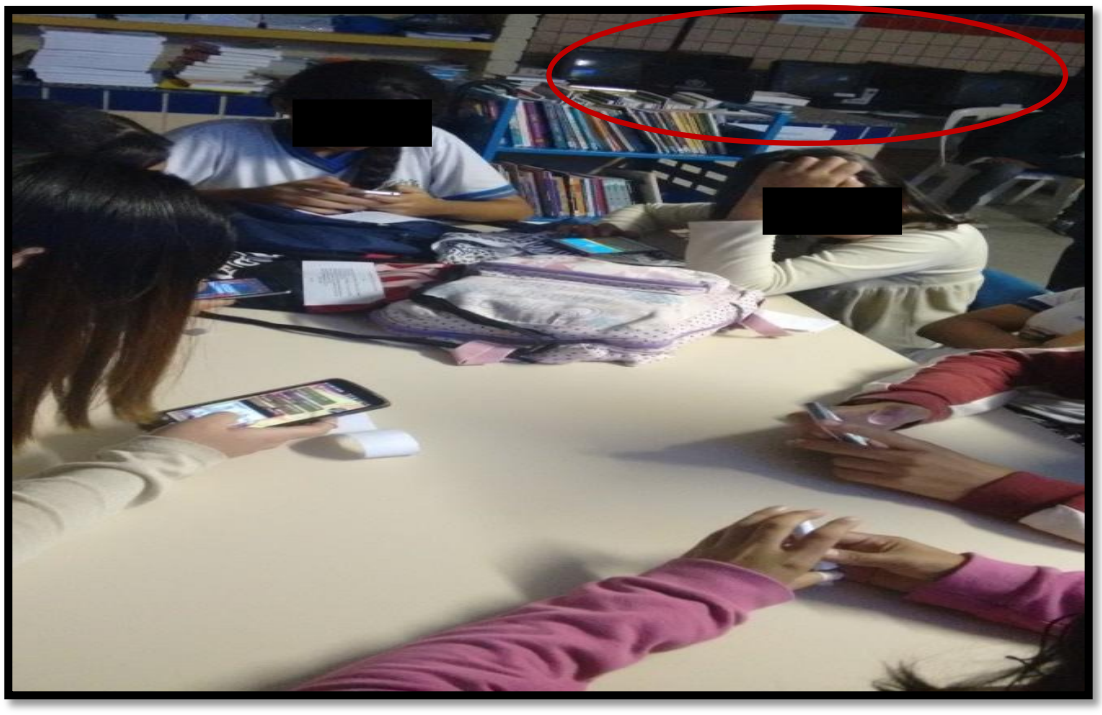
(d) seu modo de produção e circulação;

(e) seu domínio social;

Dado o exposto, acompanhamos as discussões online, de forma mediadora, buscando alimentá-las com questões relativas aos elementos expostos acima, de modo a levar os alunos, por meio da imersão em contextos de usos dos gêneros no *WA* e de questões direcionadoras, a se apropriarem da noção de gênero.

Conforme representação na figura abaixo, ainda nos momentos presenciais de ensino-aprendizagem, os alunos já inciavam essas atividades em grupos criados no mensageiro *WA.*

Figura 26: Práticas de ensino-aprendizagem no *WA*



Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Ainda na imagem acima, é possível observar que o espaço usado para as atividades dispõe, de forma integrada, livros e computadores. Sobre a disposição das mesas e das cadeiras, em suma, sobre a organização espacial do local escolhido, percebemos que

contribuiu para a troca de conhecimentos e para o comprartilhamento do celular com os alunos que estavam com o aparelho descarregado ou que não o possuiam.

Figura 27: Grupos no WA

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

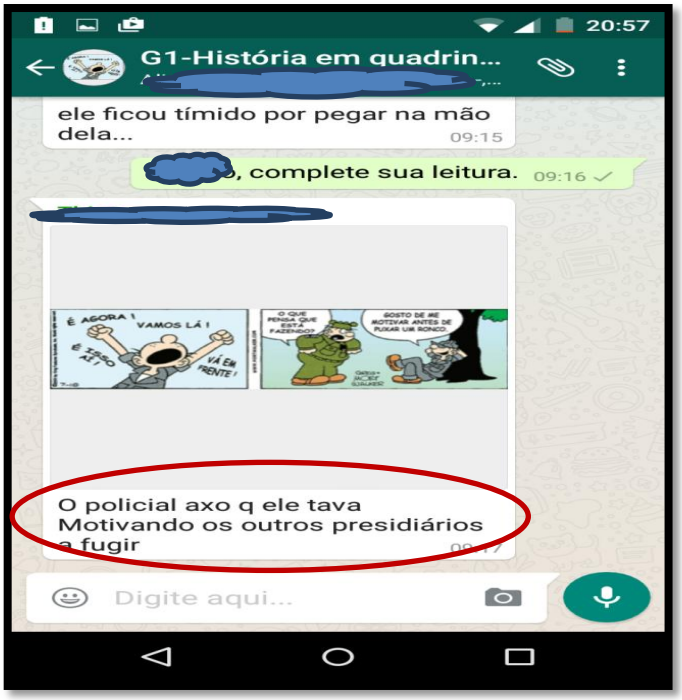
4.6 Conhecimentos aprofundados em nosso estudo

No primeiro grupo, "GI- História em quadrinhos", as discussões e as atividades estiveram direcionadas/motivadas em responder as questõs que permearam nossas primeiras práticas de ensino-aprendizagem: Quais são os própositos comunicativos e os meios de produção e de circulação social do gênero tira cômica?

Colocamos informações sobre o gênero tira e alguns exemplares dele. Não escolhemos um autor em específico, pois a ideia era propiciar o contato dos alunos com a maior parte possível dos quadrinistas. A cada exemplar postado foi solicitado aos alunos a realização de leitura e a inserção de comentários. Assim, o grupo no *WA* proporcionou o contato com diversas narrativas e personagens do gênero tira, auxiliando numa melhor apreensão das

características e funções desse gênero, bem como na percepção de seus contextos de produção e de circulação.

Figura 28: **Discussão no G1 no *WA***



Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Na figura acima está representada uma situação em que o aluno demostra ainda uma imaturidade na leitura de tira, portanto, na identificação dos seus propósitos comunicativos.

Na imagem acima há uma representação de uma leitura feita por um dos alunos. Texto disponibilizado corresponde a uma tira do personagem criado por Mort Walker em 1950, Recruta Zero. Nessa tira, o recruta está fazendo uma espécie de aquecimento, grita palavras como: “É agora! Vamos lá! É isso aí! Vá em frente!”. Essas expressões sugerem que ele irá realizar alguma ação que exige força, empenho, bravura.

No segundo e último quadrinho o soldado encontra-se deitado sob a sombra de uma árvore, e o sargento, bravo, pergunta: O que pensa que está fazendo? E o soldado responde: “Gosto de me motivar antes de puxar um ronco”. Tanto o fato de estar deitado quanto a afirmativa de que costuma motivar-se antes de dormir, provocam uma quebra de expectativa e resulta no humor da tira.

A leitura feita pelo aluno “o policial axo q ele tava Motivando os outros presidiários a fugir” aponta para leitura fragmentada do texto, pois sugere que o aluno não avança no tempo

da narrativa. Neste sentido, dá indícios de que não identificou o propósito da tira em questão, uma vez que não constrói o efeito do humor. Ao confundir o soldado com um presidiário, a leitura feita demostra também que o aluno não fez uma leitura de todos os aspectos que compõem a tira. Temos a representação de cercas ou paredes que caracterizasse um presídio?

Ao serem instigados a elaborar leituras profundas e críticas de tiras, os alunos perceberam que a leitura desse gênero não deve ocorrer isolando os elementos verbais e visuais, mas os relacionando. Pois, de acordo com Ramos (2012) ler quadrinhos e ler sua linguagem. Nesse sentido, discutimos também sobre a linguagem de quadrinhos em outros gêneros: charge, cartum.

Trabalhamos nesse grupo, de forma introdutória, a importância da identificação das características dos personagens como elemento norteador da construção de sentidos. Sobre essa questão trabalhamos de forma mais aprofundada no grupo seguinte.

No nosso segundo grupo, "G2- A expressividade em história em quadrinhos" buscamos levar os alunos a identificar as formas recorrentes das tiras cômica. Para tal, retomamos as discussões sobre caracterização das personagens das tiras cômicas, lançamos no grupo tiras de quadrinistas brasileiros, mas também de estrangeiros, sendo mais usuais as tiras das personagens: Mafalda, Garfield, Ozzy, Recruta Zero.

Figura 29: Atividade no G2 no *WA*

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Nos comentários do grupo 2, é possível perceber uma leitura mais completa, no plano temporal da narrativa e no sentido de estabelecer relações entre o verbal e o não verbal.

A figura abaixo mostra a tira motivadora da discussão.

Figura 30: Tira de Laerte

Fonte: Google imagens

Na leitura que o aluno faz: “Eles estão assim Por q Todos ali são ricos por q se eles fossem pobres não iriam ta desse jeito”, é possível perceber uma interpretação que perpassa o domínio da linguagem quadrinísta. Tem-se o desenvolvimento de uma leitura crítica. Fato que demonstra o acesso a questões sociais por meio da linguagem e dos elementos constitutivos do texto.

Percebe-se também o amadurecimento no sentido de dialogar com as respostas dos colegas, é o que demonstra o comentário do aluno: “isso...se não fosse ricos estavam pensando diferente, mas já que são, pesam que pode enganar as pessoas”.

Nesse comentários percebemos também a articulação de leitura e a convergência de interpretações. A aluna vai além do solicitado expressando sua visão acerca do que o quadrinista está ironizando. Não creditamos esses avanços apenas aos momentos de interação no grupo, mas ao conjunto das ações realizadas.

No entanto, entendemos que os grupo no aplicativo favorecem sobremaneira o contato com um grande número de tiras e possibilita o intercambio de leituras e discussões muitas

vezes difíceis de se estabelecer de forma aprofundada em sala de aula, devido a limitação do tempo de duração de cada aula, 50 minutos.

Figura 31: Discussão no G3 no *WA*

Fonte: Esta pesquisa, 2015.

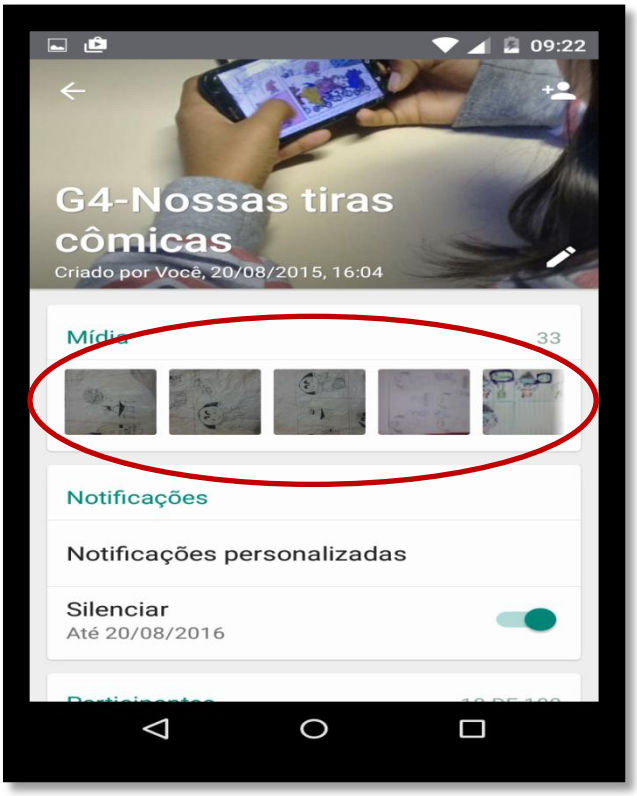
No grupo "G3- Ação e tempo em HQ" retomamos as questões relativas à leitura de narrativas em HQ, iniciadas no G1 a partir do questionamento: Quais são os modos de produção, de circulação e o domínio social do gênero tira cômica?. Avançamos para discussões acerca da variante linguística empregada na composição dos personagens, e inserimos exemplares de quadrinhos que contivessem variações no formato de sua narrativa em decorrência dos meios de circulação, do público-alvo e dos propósitos do autor.

Nesse sentido, compreenderam que o nome, o formato e o veículo de circulação agregam informação ao leitor e orientam a leitura.

No grupo "G4-Nossas tiras cômicas", postamos materiais de suporte para a produção dos alunos. Nesse grupo, eles podiam tirar dúvidas e enviar as tiras produzidas. As produções aconteceram de maneira manual, foram fotografadas pelos alunos e postadas no último grupo.

Esse último momento foi importante, pois possibilitou aos alunos experienciar a produção de tiras, a nós, possibilitou avaliar o aprendizado dos alunos e propiciar a socialização dos textos produzidos.

Figura 32: G4 no *WA*



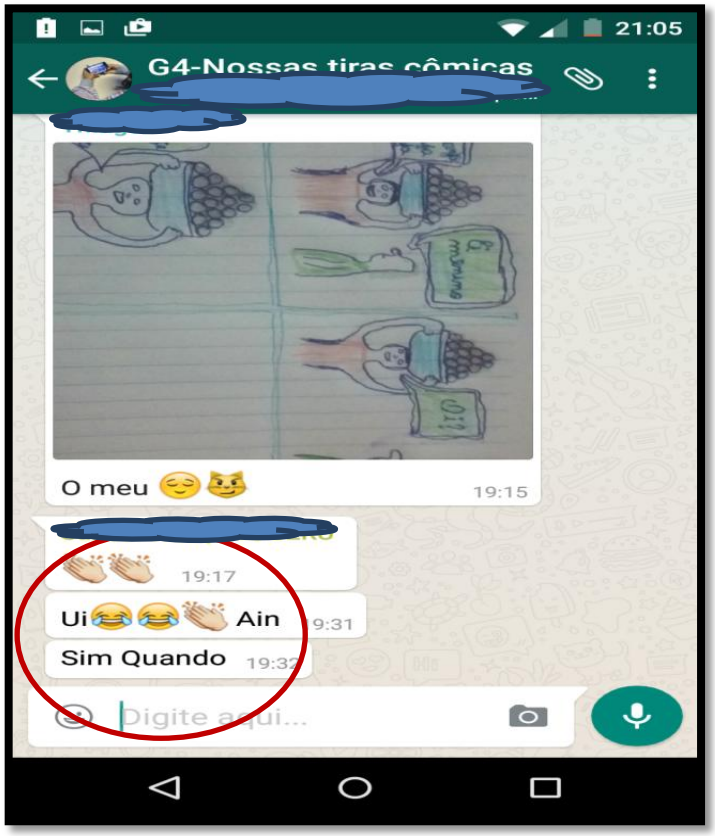
Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Na figura acima é possível observar alguns materiais enviados por nós para que os alunos pudessem tirar dúvidas. À medida que iam concluindo as produções, os alunos já iam fotografando as tiras e as enviando.

Ressaltamos que as produções foram motivadas, sobretudo, nas funções e usos sociais do gênero em questão, não simplesmente em suas propriedades estruturais. Desse modo, ressaltamos que o conhecimento do gênero perpassou, em nossas atividades, no reconhecimento de suas características e no exercício de sua produção.

Na figura abaixo há uma produção, uma das primeiras, e é possível perceber que os demais alunos estão, de forma espontânea, expressando sua avaliação acerca da produção do colega.

Figura 33: Produção no G4 no *WA*



Fonte: Esta pesquisa, 2015.

Conforme mostra na imagem acima, no aplicativo temos como indícios, "termômetros" da interação com os textos produzidos e de aprovação dos mesmos, a inserção de mãos que simulam aplausos e as carinhas indicando risos. Nesse sentido, a partir das interações e dos resultados das produções dos alunos, acreditamos termos alcançado o um nível de leitura e compreensão do gênero tira cômica capaz de proporcionar a construção de sentidos e o posicionamento crítico.

Dado o exposto, acreditamos que, de fato, para lecionar linguagem sob a perspectiva de gênero é fundamental a presença de objetivos claros quanto a metodologia a ser empregada e, sobretudo, quanto a noção de gênero tendo em vista o uso de atividades de leitura e análise que contribuam "com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições", "com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir" (MARCUSCHI, 2005, p. 10-12).

4.7 Conjuntos de gêneros envolvidos na pesquisa

No quadro abaixo, esboçamos uma representação do sistema de gêneros integrante das ações de nossa pesquisa.

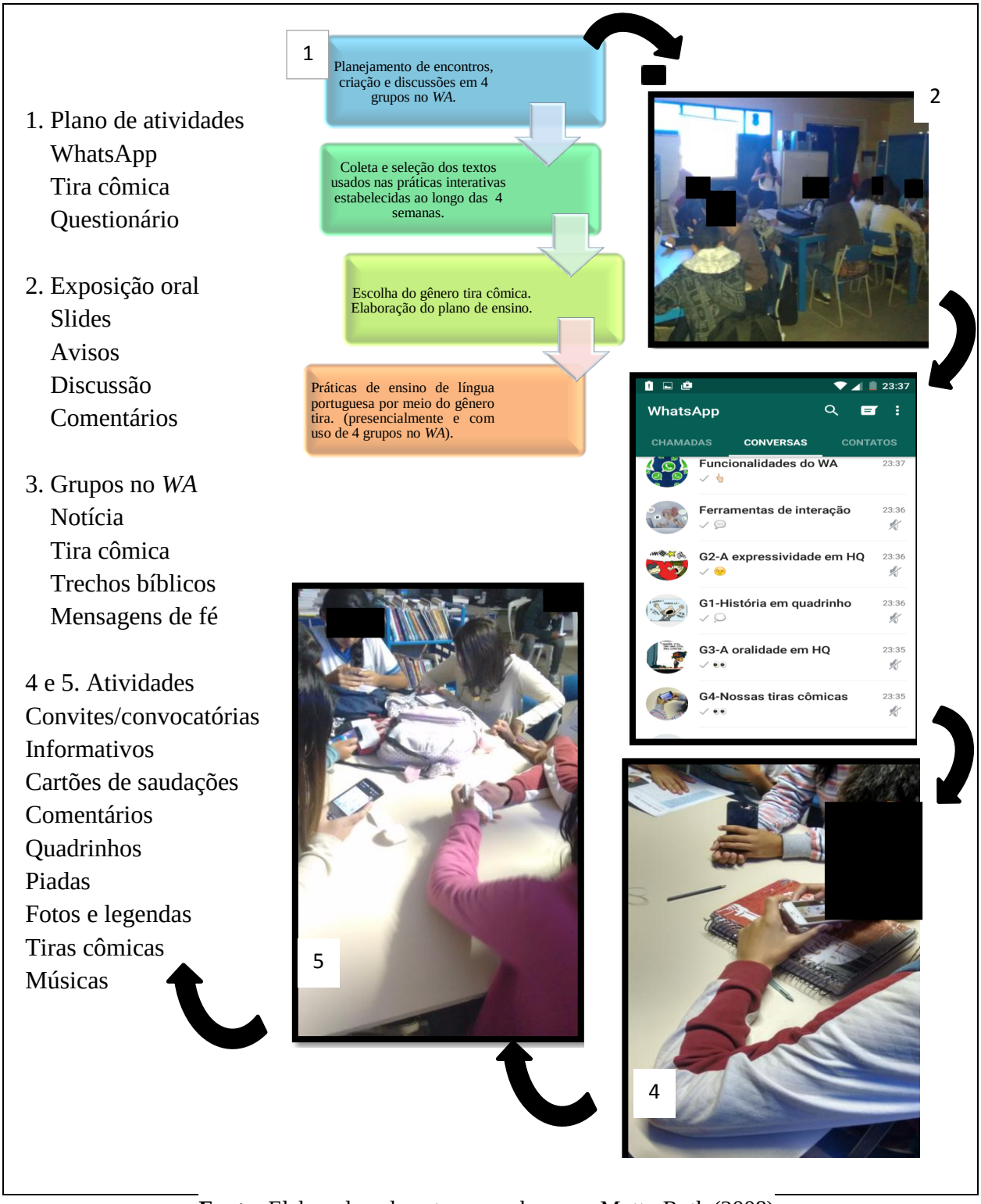
Quadro 6: Conjuntos e sistema de gêneros

1. Plano de atividades
   WhatsApp
   Tira cômica
   Questionário

2. Exposição oral
   Slides
   Avisos
   Discussão
   Comentários

3. Grupos no *WA*
   Notícia
   Tira cômica
   Trechos bíblicos
   Mensagens de fé

4 e 5. Atividades
Convites/convocatórias
Informativos
Cartões de saudações
Comentários
Quadrinhos
Piadas
Fotos e legendas
Tiras cômicas
Músicas



Fonte: Elaborado pela autora com base em Motta-Roth (2008)

No quadro acima, esboçamos uma representação do sistema de gêneros integrante das ações de nossa pesquisa.

Assim, é possível observar que os gêneros fornecem a base para a realização de todas as ações e que estão em relação de reciprocidade contínua, mas não linear.

Nesse sentido, o conjunto de gênero representado no quadro acima, abrange os gêneros produzidos e usados na realização das atividades da pesquisa:

1. o plano de pesquisa nos serviu de base e orientação para ações, por meio: do plano de atividades, e da aplicação de questionário, de usos do aplicativo *WA*, de práticas de leitura e análise de tiras cômicas;

2. as aulas expositivas forneceram suportes para atuação nos grupos criados no *WA*, por meio de: exposição oral, *slides*, avisos, discussão e comentários;

3. nos grupos, diversos outros gêneros foram produzidos no encaminhamento das atividades e na manutenção de práticas comunicativas: notícia, trechos bíblicos, tiras cômicas e mensagens de fé;

4 e 5. por, fim, em um fluxo contínuo, foram produzidos: convites/convocatórias, informativos, cartões de saudações, comentários, quadrinhos, piadas, fotos e legendas, tiras cômicas e músicas.

Além dos gêneros observados e aplicados em práticas interativas, chegamos ao conjunto de gêneros envolvidos nos trabalhos realizados pelo pesquisador e pelos alunos.

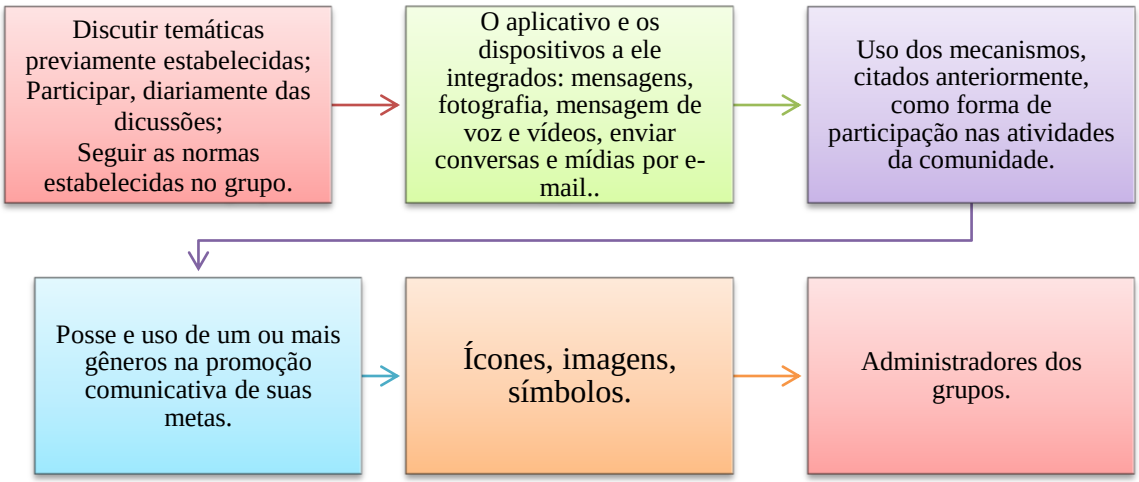
Entendemos, neste sentido, que os gêneros constituem a espinha dorsal das práticas comunicativas estabelecidas no mensageiro *WA*. Uma vez que são responsáveis pela efetivação de ações e estabelecendo relações de interdependência entre eles e seus usuários, em um ambiente comum, realizando ações também direcionadas a fins comuns.

4.8 Comunidade discursiva

Essa adaptação justifica-se duplamente: 1. Consideramos, conforme as características definidoras apontadas por Swales (1990) comunidades discursivas os grupos formados no aplicativo WA; 2. Tínhamos como intenção investigar os gêneros basilares para os propósitos comunicativos compartilhados pela comunidade, ou seja, pelos membros dos grupos criados no aplicativo WA.

No aplicativo *WA*, a criação de grupos, bem como, a inserção de participantes neles são motivadas pelo interesse na temática estabelecida para cada grupo. Desse modo, caracterizamos esses grupos como comunidades discursivas.

Figura 34: Adaptação para o *WA*, das características definidoras de comunidades discursivas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora segundo características definidoras de comunidades discursivas apresentadas por Swales (1999)

Dado o exposto na imagem acima, entendemos que os grupos/comunidades discursivas, criados no *WA*, fazem usos do aplicativo para a realização de suas atividades e práticas comunicacionais motivadas por interesses comuns e direcionadas por normas de participação previamente estabelecidas.

Em relação à segunda característica de uma comunidade discursiva, estabelecida por Swales, constatamos, no aplicativo, a existência dispositivos de intercomunicação integrados ao mensageiro, portanto, pertencentes aos participantes dos grupos: mensagens, fotografia, mensagem de voz e vídeos.

A terceira característica versa sobre o uso dos dispositivos integrados ao aplicativo, citados anteriormente. Esses usos possibilitam a participação nos grupos e a realização das atividades.

A quarta característica incide no emprego de um ou mais gêneros para a operacionalização das práticas comunicativas com o intuito de alcançar os objetivos. Neste sentido, os gêneros usados não necessariamente são oriundos do aplicativo ou de demais ambientes digitais, mas "emprestados" de outros ambientes e suportes de circulação.

A quinta característica sucede da posse e domínio de determinados gêneros e, sobretudo, da obtenção de léxicos específicos, decorrentes da dinâmica/exigência do mensageiro.

Por fim, a última característica consiste na permuta dos participantes para partilhar o grau de conteúdo proeminente. Em grande parte, a manutenção da dos grupos/comunidade dependerá de uma relação entre o administrador dos grupos e a delegação de administrador, delegada pelo criador.

Considerações finais

Ao inserir ferramentas tecnológicas no trabalho com linguagem por meio de gêneros textuais em aulas de LP, as práticas de leitura e escrita possibilitam a efetividade da ação social, para além do foco na correção ortográfica e gramatical, pois impera considerar a relação entre contexto e usos de variantes na escrita, bem como a relação dos usos e funções estabelecidas com o suporte.

Nesse sentido, o uso pedagógico do *WA* possibilitou a socialização de conteúdos, o contato extraclasse entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor para tirar dúvidas, realizar atividades e construir conhecimentos.

Conforme situado em momentos anteriores, nosso objetivo principal de pesquisa e ação foi experienciar as funcionalidades do aplicativo *WA* como estratégia de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa através de tiras cômicas, por meio de práticas interativas percebendo como os gêneros auxiliam participantes do grupo a operar dentro de um sistema de atividades.

Para alcançar esse objetivo realizamos as ações dispostas no tópico de introdução de nosso estudo. Nesse sentido, apresentaremos um resumo do percurso de nossa pesquisa e das ações nelas executadas. Sobre o primeiro objetivo, identificamos no *WA* a presença de gêneros quadrinísticos empregados em práticas interativa e, então, escolhemos realizar práticas de ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero tira cômica. Essa escolha foi motivada pela adequação desse gênero ao aplicativo *WA*, mas também pelo fato de haver indicação, nos PCN e no Currículo de Língua Portuguesa do estado de Pernambuco, de trabalho com esse gênero em aulas de Língua Portuguesa.

As práticas de ensino se deram, pois, em uma turma de 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino, situada em Garanhuns. Assim, as atuações ocorreram 4 momentos, sequenciados por atividades em 4 grupos criados no *WA*, para continuação dos estudos. O nosso plano de ensino foi elaborado e aplicado a partir da leitura de Ramos (2007, 2010,2012), que apresenta pesquisas sobre os gêneros quadrinísticos e sua aplicação no ensino numa perspectiva linguístico-textual. A esta abordagem, acrescentamos as abordagens sociorretóricas de gênero em práticas de ensino em 4 grupos no *WA:* "G1-História em quadrinhos", "G2- A expressividade em HQ", "G3-A oralidade em HQ", "G4- Nossas tiras cômicas".

Dessa forma, trabalhamos o gênero tira cômica em grupos no *WA* na perspectiva de sua linguagem, compreendendo e identificando a expressividade e a narratividade em processos de construção de sentidos, resultando, assim, em possibilidade de atuações críticas e compartilhamento de conhecimentos por meio de tiras. Ressaltamos ainda, os aspectos sociais e retóricos do referido gênero.

Considerando o exposto no capítulo referente à apresentação e análise dos resultados, percebemos que trabalho com uso do aplicativo *WA* possibilitou maior otimização do tempo pedagógico representando maiores oportunidades de aprendizagem, maior contato com diversos exemplares do gênero tira e o domínio da linguagem desse gênero via práticas interativas.

Assim, atendemos ao nosso segundo objetivo, pois através de práticas de ensino e da imersão em grupos no WA, verificamos que o mesmo consiste em uma ferramenta com potencial altamente didático, portanto, válido para prática de ensino de gêneros multimodais.

Por fim, a partir da contextualização com o *sistema de atividades* em práticas de ensino de língua portuguesa através do gênero discursivo tira cômica em grupos no aplicativo, apontamos os conjuntos e sistemas os gêneros empregados em práticas interativas e atividades no *WA*.

Justificamos que os grupos formados no aplicativo *WA* constituem comunidades discursivas, pois neles podem-se verificar as características apontadas por Swales (1990).

Acreditamos, desse modo, na importância de respaldar o ensino de língua portuguesa em práticas de leitura através de tecnologias/ferramentas que favoreçam e ampliem a busca e a construção de sentidos resultando na criticidade e maiores possibilidades de acesso e uso de tais gêneros em contextos digitais. Pois ao inserir ferramentas tecnológicas no ensino de língua portuguesa, busca-se ampliar as práticas de leitura e de construção e busca de sentidos, sobretudo munindo os alunos para agir textualmente de forma crítica e relacionando tais práticas a efetividade da ação social, uma vez que a leitura instrumentaliza o indivíduo para agir socialmente.

Pedagogicamente, o uso da plataforma *WA* possibilita, em momentos extraclasse, o envio de comentários, questionamentos, avisos, a resolução de exercícios em grupos, enfim, a criação de uma espécie de intercâmbio progressivo de informação e conhecimento.

Ao investigar as práticas interativas que se estabelecem no aplicativo, o professor entra em "sintonia" com as práticas de leitura, produção e compartilhamento de textos dos alunos no contexto do mensageiro. O uso de grupos no aplicativo possibilita contatos interativos com maiores quantidades de tiras. Fato que favorece a percepção e o domínio de

sua linguagem. Possibilita ainda, o intercâmbio de leituras, trocas de interpretações e o encaminhamento para leituras críticas não apenas do gênero em questão, mas de mundo.

Apesar da existência de diversas pesquisas acerca do uso pedagógico do aplicativo *WA*, acreditamos que muito ainda pode ser explorado nesse sentido.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. *Educação e informática***:** os computadores na escola. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT, João Batista. *O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia***.** Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/viewFile/22939/12666.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ASKEHAVE, I.; SWALES, M. J. *Identificação de gênero e propósito comunicativo:* um problema e uma possível solução**.** In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). Gêneros e sequencias textuais. Recife: Edupe, 2009, p. 221-247.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992[1952-53/1979]. p. 277-326.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo**.** *Gênero:* introdução à história, teoria, pesquisa e ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo; Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Conjuntos e sistemas de gêneros dos estudantes em EAD.* Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/Benedito%20Gomes%20Bezerra%20-%20Conjuntos%20e%20sistemas%20de%20generos%20dos%20estudantes%20em%20ead.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais:* reflexões teóricas e práticas. 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9334, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf >. Acesso em: agos. 2015.

CORREIA, Juliana. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.43-50.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FIORE, Ottaviano De. *Por uma política nacional de leitura*, impresso avulso, distribuído em encontro do PROLER, São Paulo, 2002.

HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A proposta socioretórica de John Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates***.** São Paulo: Editora Parábola, 2005.

HONORATO, Wagner de Almeida Moreira; REIS, Regina Sallete Fernandes. *WhatsApp:* uma nova ferramenta para o ensino. In: IV SIDTecS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Disponível em: <http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf> Acesso em: fev. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais:* o que são e como se constituem. Recife: UFPE. 2000.

_____. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. Revista Linguagem & Ensino, vol.4, nº 1, UFPE, 2001. p. 79-111.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P. et al (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Apresentação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.

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

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: _____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOTTA-ROTH, Désirrée. *Análise crítica de gêneros*: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. 2008, p. 341-383. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2015.

NETO, Hugo Lorenzetti. Leitura, gênero e juízo: linguagem e "dever ser" em sequências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores:* letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p.157-173.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de; ANJOS, Eudisley Gomes dos; OLIVEIRA, Felipe Soares de; SOUSA, Hercilio de Medeiros; LEITE, Jan Edson Rodrigues. *Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores*. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2014.

PAIVA, V. L. M. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001.

PERNAMBUCO. *Currículo de Português para o Ensino Fundamental com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*. Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_ef.pdf>. Acesso em: 06 set. 2014.

PIMENTEL, Renato Lira. *Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no Facebook.* Recife, 2014. 118p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Linguística, 2014.

RAMOS, Paulo. *Tiras cômicas e piadas*: duas leituras, um efeito de humor. São Paulo, 2007. 424p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Filologia e Língua Portuguesa. 2007.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2015.

ROJO, R. (2010). *Multiletramentos*: práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Disponível em: < http://public.me.com/rrojo >. Acesso em fev. 2015.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SPENCE , Nádie Christina F. M. *O WhatsApp como recurso no Ensino Superior:* relato de uma experiência interdisciplinar. Disponível em: <http://siec.unemat.br/anais/seva/impressao>. Acesso em: jan. 2015.

XAVIER, A.C.S. *Letramento digital e ensino.* S.d. Disponível em:< www.ufpe.br/nehte >. Acesso em: jan. 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). São Paulo: Contexto 2009.

Apêndice – Descrição do material de apoio

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental.

Disciplina: Língua Portuguesa.

OBJETIVOS: Desenvolver trabalhos compreendendo leitura e construção de sentidos a partir do gênero tira cômica em grupos no aplicativo WhatsApp.

CONTEÚDO:

Leitura: Linguagem dos quadrinhos em diversos gêneros; narratividade em tiras; caracterização dos personagens em HQ; caracterização dos personagens em HQ; recursos da linguagem das histórias em quadrinhos (balões, apêndice, onomatopeias, linhas cinéticas); espaço da ação e tempo da narrativa em quadrinhos.

Oralidade: Aspectos da oralidade no gênero tira cômica.

Escrita: Narratividade em tiras; caracterização dos personagens em HQ; caracterização dos personagens em HQ; recursos da linguagem das histórias em quadrinhos (balões, apêndice, onomatopeias, linhas cinéticas); espaço da ação e tempo da narrativa em quadrinhos.

RECURSOS:

As atividades sugeridas podem acontecer no próprio ambiente da sala de aula ou na sala de informática. Para tal, se fazem necessários recursos: Internet, aparelho celular compatível com o aplicativo WA, computador, *datashow*.

DESENVOLVIMENTO

Nota de rodapé: Caso os alunos não tenha um celular compatível com o aplicativo, o professor poderá inserir o e-mail como forma de inserir esse estudante nas atividades e práticas interativas.

História em Quadrinhos

Quais são as características das histórias em quadrinhos

Objetivos:

- Identificar os diferentes gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos.
- Perceber o predomínio do tipo/sequência narrativa em tiras.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Materiais utilizados:

Datashow; celulares, grupos no aplicativo WA, computadores conectados à Internet; tiras cômicas retiradas da Internet (Google imagens, sob o comando tiras cômicas), e-mail.

Execução das atividades:

Antes de iniciar a abordagem do assunto, é sugerido ao professor a aplicação de uma atividade para verificar o que os alunos já conhecem desse gênero. Desse modo, ele poderá identificar quais características enfatizar nos processos de leitura e construção de sentidos em trabalhos de leitura com o gênero tira cômica.

Feito isso, o professor inicia a abordagem apresentando, no grupo, diversos exemplares do gênero tira cômica, solicitando aos alunos que identifiquem o gênero ao qual pertencem os textos lidos e quais foram às pistas que os levaram a tal classificação. É importante inserir os textos com legendas que o identifiquem, por exemplo:

O aplicativo permite aos usuários copiar e inserir legendas, assim, o professor saberá sobre qual texto o aluno está se referindo.

As discussões nos grupos devem ocorrer, preferencialmente, depois das discussões em sala. O professor pode, ao seu modo, deixar um tempo disponível dentro do limite da própria aula para que os alunos possam usar o celular e interagir no grupo.

Observações: Antes de inserir os estudantes nos grupos criados no WA, o professor deve apresentar as regras de convivências que serão estabelecidas nas práticas interativas no mensageiro.

Atividade diagnóstica

Texto para a questão 01.

Texto I

Figura 1: **Fonte**: Google imagem

01. Descreva o texto acima?

_____
_____
_____
_____

02. A que gênero pertence o texto 01.

(a) Tira
(b) Charge
(c) Cartum

Texto para a questão 03.

Texto II

Angeli. *Folha de S.Paulo*, 25/04/1993.

Figura 2: **Fonte**: Google imagem

03. Na tirinha acima, traço de humor está na fala:

(A) "Que olhar é esse, Dalila?"
(B) "Olhar de tristeza, mágoa, desilusão..."
(C) "Olhar de apatia, tédio, solidão..."
(D) "Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!"

Texto III

04. Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha:

a) O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor, já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.

b) Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, através de suas feições em todos os quadrinhos, percebe-se nitidamente seu descontentamento.

c) A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal através da expressão exibida por Mafalda no último quadrinho.

d) Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a libertação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher. Contudo, no último quadrinho, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais.

Texto IV

Figura 3: **Fonte**: Google imagem

05. Descreva humor do texto acima:

_____
_____
_____

História em Quadrinhos

Quais são os elementos fundamentais para a expressividade em HQ e como eles se configuram?

Objetivos:

- Observar os processos de construção e caracterização dos personagens e sua importância para a expressividade.
- Compreender a função expressiva dos balões, mas também de sua ausência;
- Identificar os diferentes gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos.

Duração das atividades: 1 aula, de 50 minutos.

Materiais utilizados:

Datashow; celulares, grupos no aplicativo WA, computadores conectados à Internet; tiras cômicas retiradas da Internet (Google imagens, sob o comando tiras cômicas).

Execução das atividades:

As discussões nos grupos devem ocorrer, preferencialmente, depois das discussões em sala. O professor pode, ao seu modo, deixar um tempo disponível dentro do limite da própria aula para que os alunos possam usar o celular e interagir no grupo.

Observações:

Antes de inserir os estudantes nos grupos criados no WA, o professor deve apresentar as regras de convivências que serão estabelecidas nas práticas interativas no mensageiro.

A oralidade em HQ

Objetivos:

- Perceber a variação nesse gênero em decorrência dos propósitos do autor;
- Verificar que o nome o formato e o veículo de circulação agregam informação ao leitor e orientam a leitura.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Materiais utilizados:

Datashow; celulares, grupos no aplicativo WA, computadores conectados à Internet; tiras cômicas retiradas da Internet (Google imagens, sob o comando tiras cômicas).

Execução das atividades:

Observações:

Antes de inserir os estudantes nos grupos criados no WA, o professor deve apresentar as regras de convivências que serão estabelecidas nas práticas interativas no mensageiro.

Criando tiras para o grupo

Objetivos:

- Perceber aspectos da oralidade característicos desse gênero.
- Vivenciar a flexibilidade e o aspecto humorístico das tiras cômicas.

Duração das atividades: 2 aulas, de 50 minutos cada.

Materiais utilizados:

Slides, projetor multimídia, Internet, celular, grupos no WA.

Execução das atividades:

O professor deve inserir matérias de apoio nos grupos e deixar que os alunos criem suas tiras. Ao final, o professor exporta as produções através do recursos "enviar por e-mail" e realiza suas avaliações.

Observações:

Antes de inserir os estudantes nos grupos criados no WA, o professor deve apresentar as regras de convivências que serão estabelecidas nas práticas interativas no mensageiro.