

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

WILLIAN TIMÓTEO OLIVEIRA

**O TERROR EM CÓDIGO: A LEITURA E A ESCRITA ENTRE OS MISTÉRIOS DOS
QUADRINHOS E OS MICROCONTOS NO AMBIENTE DIGITAL**

Vitória

2024

WILLIAN TIMÓTEO OLIVEIRA

**O TERROR EM CÓDIGO: A LEITURA E A ESCRITA ENTRE OS MISTÉRIOS DOS
QUADRINHOS E OS MICROCONTOS NO AMBIENTE DIGITAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF)
apresentado ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras do Instituto Federal do
Espírito Santo, campus Vitória, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rafael da Silva Marques
Ferreira

Vitória

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

O48t Oliveira, Willian Timóteo.

O terror em código : a leitura e escrita entre os mistérios dos quadrinhos e os microcontos no ambiente digital / Willian Timóteo Oliveira. – 2024.

110 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Rafael da Silva Marques Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Vitória, 2024.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Histórias em quadrinhos na educação – Leitura – Estudo e ensino. 3. Escrita – Histórias em quadrinhos – Estudo e ensino. 4. Contos de terror – Estudo e ensino. 5. Dialogismo (Análise literária) 6. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. I. Ferreira, Rafael da Silva Marques. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469.07

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES – 656

WILLIAN TIMÓTEO OLIVEIRA

**O TERROR EM CÓDIGO: A LEITURA E A ESCRITA ENTRE OS MISTÉRIOS
DOS QUADRINHOS E OS MICROCONTOS NO AMBIENTE DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 26 de abril de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL DA SILVA MARQUES FERREIRA**
Data: 26/04/2024 16:16:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Rafael da Silva Marques Ferreira
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL DA SILVA MARQUES FERREIRA**
Data: 26/04/2024 16:20:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo -
Ifes Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL DA SILVA MARQUES FERREIRA**
Data: 26/04/2024 16:23:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

WILLIAN TIMÓTEO OLIVEIRA

OLIVEIRA, Willian Timóteo; FERREIRA, Rafael da Silva Marques. **Curta Terror:** A leitura e a escrita entre os mistérios dos quadrinhos e os microcontos no ambiente digital. Vitória: Ifes, 2024. 39 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 26 de abril de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RAFAEL DA SILVA MARQUES FERREIRA
Data: 26/04/2024 16:16:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutora Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo -
Ifes Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente
 RAFAEL DA SILVA MARQUES FERREIRA
Data: 26/04/2024 16:20:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

A Deus por, nos momentos mais difíceis, ensinar-me a estranha mania de ter fé na vida. Fé que se revela no Salmo 23, em Zero Grau de Libra de Caio F. Abreu ou em Perdoando Deus de Clarice. A um Deus que me direciona a amar o meu contrário e abençoa as minhas amorosas misérias atarantadas.

Agradeço a minha mãe, assim como na canção de Milton, me falou que minha voz vem da mulher. Tornando-se para mim e meus irmãos um refúgio de amor, sensibilidade, cuidado e proteção. Também agradeço aos meus irmãos e irmãs que foram a minha primeira oportunidade de exercitar o outro em mim e são fonte da minha segurança pelo simples fato de tê-los comigo.

Em dez anos trabalhando na educação, agradeço aos amigos de profissão que estão comigo nesta caminhada. Amigos para além os muros da escola e espero que estejam sempre presentes na minha vida. Em especial a Giovana, André, JC e Rodrigo, incríveis professores de língua portuguesa e com eles muito aprendo. Estendo o meu muito obrigado aos demais amigos que são responsáveis por trazer leveza e alegria ao meu cotidiano.

Agradeço ao Carlos, por sempre me pegar na escola e encher minha bola com todo o seu amor. Sem seu carinho, incentivo, caronas e descobrir novos cafés pela Grande Vitória tudo seria muito mais difícil. Em seu amor e admiração encontro abrigo.

Ainda sobre essa jornada, deixo meu agradecimento a todas as minhas companheiras do mestrado. A cada encontro, minha admiração por todas só aumentava. As angústias que surgiram no percurso foram minimizadas pela força e dedicação dessas mulheres.

Da mesma forma, impossível não agradecer a todos os meus professores e professoras do Profletras. Educadores que permitiram um espaço acadêmico de diálogo, afetividade e acolhimento.

Em especial, agradeço ao meu orientador Dr. Rafael da Silva Marques Ferreira pela sua capacidade em dar forma aos emaranhados de pensamentos que surgiam em nossos momentos de orientação e por permitir o riso no fazer acadêmico.

Agradeço aos meus alunos por toda ajuda e empenho. Pelas interações e contribuições no decorrer da pesquisa. Por fazer de nossas aulas/oficinas uma jornada de inspiração, curiosidade e troca.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Ifes campus Vitória, inserida na linha de pesquisa “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”, ancora-se no desenvolvimento da língua e nos processos de comunicação, refletindo como esses processos estão inegavelmente ligados ao desenvolvimento social, cultural e tecnológico das sociedades. Nessa perspectiva, objetiva-se entender como o gênero história em quadrinhos e o processo de rediscursivização na produção de microcontos de terror, no ambiente digital, podem contribuir no aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita de discentes do ensino fundamental II. Os movimentos investigativos deste trabalho são pensados dentro de uma abordagem qualitativa com particularidades de pesquisa-ação colaborativa com estudantes oriundos da rede estadual de ensino, em Vila Velha-ES. Como aporte teórico, a pesquisa fundamenta-se em Mikhail Bakhtin e o Círculo (2006) para trabalhar conceitos como dialogismo, responsividade e gênero discursivo. Ainda em diálogo com o filósofo russo, pretende-se analisar o terror em uma concepção paródica, os elementos de carnavalização (Bakhtin, 2013) nas revistas em quadrinhos da série terror da “Turma da Mônica” e as possibilidades de rediscursivização (Vidon, 2017) na construção/produção de microcontos de terror no ambiente virtual com o objetivo de oportunizar ao aluno apropriar-se de um maior número de gêneros discursivos e potencializar suas interações linguísticas. Ademais, considerando a relação do gênero microconto com os suportes tecnológicos, a pesquisa abordará as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) a fim de investigar possíveis contribuições da leitura e da escrita a partir de códigos QR. Ao final, a experiência consolida-se com um produto educacional em formato de *e-book*, com sequências de atividade que apresenta as potencialidades dos gêneros digitais atreladas a uma concepção de leitura e escrita baseada na interação de sujeito, língua e texto.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Microcontos de Terror. Rediscursivização. Dialogismo. Leitura e Escrita

ABSTRACT

This research, carried out as part of Ifes Vitória Campus' Professional Master's Degree in Languages - Profletras, within the "Language Studies and Social Practices" line of research is anchored to language's development and communication processes, considering how those processes are undoubtedly linked to societies' social, cultural and technological development. The aim from this perspective is to understand how the comics genre and the rediscursivization process on the production of short horror stories, within the digital medium, can contribute to the enhancement of reading and writing abilities of middle school students. The investigative movements of this work are conceived within a qualitative approach with particularities of collaborative action research with students from the state educational system in Vila Velha-ES. As a theoretical framework, the research is based on Mikhail Bakhtin and the Circle (2006) to work on concepts such as dialogism, responsiveness and discourse genres. Still in dialogue with the Russian philosopher, the intention of this research is to analyze horror in a parodic conception, the carnivalization elements in Monica and Friends' horror comic book series and the possibilities of rediscursivization (Vidon, 2017) in the construction/production of short horror stories within the digital medium with the purpose of offering opportunities to the student to appropriate a bigger number of discourse genres and to boost his or hers linguistic interactions. Moreover, considering the relation of the short story genre with the technological supports, the research will address the new information and communication technologies (NICT) in order to investigate possible contributions of reading and writing through QR Codes. In the end, the experience is consolidated with an educational product in ebook format, with activity sequences that present the potential of the digital genre attached to a reading and writing conception based on the interaction of subject, language and text.

Keywords: Comics. Short horror stories. Rediscursivization. Dialogism. Reading and Writing.

Lista de Figuras

Figura 01 – Capas da série terror dos gibis da Turma da Mônica.	17
Figura 02 – Trecho da HQ da Magali, A boneca tenebrosa.	31
Figura 03 – Introdução do gibi “O Coiso”	33
Figura 04 – Alunos do 7º ano lendo o microconto Bruxas de Carlos Seabra.....	43
Figura 05 – Introdução do gibi “A bruxa de Blu” e o poster do filme “A bruxa de Blair”	45
Figura 06 – Série Terror das HQs da Turma da Mônica.	48
Figura 07 – Esquematização do processo de atividades	53
Figura 08 – Cartaz da eletiva “Curta Terror”	56
Figura 09 – Mural “Conte-me Seus Medos”	61
Figura 10 – Curtas Luzes Apagas e Amy.....	62
Figura 11 – Páginas de terror do TikTok indicadas pelos discentes	64
Figura 12 – Primeiro contato com a Maurício de Sousa Produções (MSP)	65
Figura 13 – Resposta da MSP	66
Figura 14 – Exibição das capas das HQs da série terror da Turma da Mônica ..	67
Figura 15 – Dinâmica de desenhos de tipos de balões de HQs	69
Figura 16 – Leitura de gibis digitalizadas	71
Figura 17 – Resultado do questionário sobre o envolvimento dos estudantes com a leitura dos gibis digitalizados.	72
Figura 18 – Leitura dos QR-contos	73
Figura 19 – Microcontos lidos no módulo “Leitura em Quadros”.....	74
Figura 20 – Microcontos produzidos pelos estudantes	75
Figura 21 – Padlet com os microcontos produzidos pelos alunos	77
Figura 22 – Microcontos baseados na HQ “A bruxa de Blu”	79
Figura 23 – Microcontos baseados na HQ “O Coiso”.....	80
Figura 24 – Microconto em diálogo com a HQ “O Coiso”.....	81
Figura 25 – Microconto em diálogo com o desaparecimento de crianças presente na HQ.....	81

Figura 26 – Microconto em diálogo com o bullying presente na HQ.	82
Figura 27 – Estudantes utilizando o aplicativo de edição de fotos e vídeos	83
Figura 28 – Página do TikTok da eletiva “Curta Terror”	84
Figura 29 – Montagem da Sala Temática da eletiva “Curta Terror”	84
Figura 30 – Apresentação dos microcontos produzidos pelos alunos.	85
Figura 31 – Microcontos produzidos pelos alunos e professores visitantes.....	85
Figura 32 – Página de leitura do gibi digitalizado.....	93
Figura 33 – Desdobramentos discursivos a partir da HQ “A bruxa de Blu”	96
Figura 34 – Produção de microconto dos discentes.	97
Figura 35 – Capa do produto educacional	101
Figura 36 – Validação do produto educacional	102

Lista de Quadros

Quadro 1 – Ouço Vozes.....	22
Quadro 2 – Módulos de Sequência de Atividades.....	55

SUMÁRIO

1	PARA INÍCIO DE CONVERSA	12
2	OUÇO VOZES	20
3	PRESO NA LEITURA	24
3.1	PARA MORRER DE RIR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DOS QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA	27
3.2	REDISCURSIVIZAÇÃO: (RE)CONSTRUINDO O OUTRO	35
3.3	MICROCONTO DE TERROR: O HORROR EM CÓDIGO	40
3.4	O ESPANTALHO CÔMICO: ESPANTANDO O MEDO	45
4	A ANATOMIA DA PESQUISA	51
4.1	DESMEMBRANDO A PESQUISA.....	52
4.1.1	Trilhando o terror – uma prática de sustos e risos	56
5	ENTRE O TERROR E RISO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
6	PRODUTO EDUCACIONAL	101
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICES	112
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Walter Benjamin (1987) afirma que uma vivência que não é transformada em narrativa não tem valor. É transmissão, é o compartilhar que transforma a vivência em experiência. Sendo assim, esse momento que poderia ser apenas um capítulo deste trabalho estabelece um valor à minha trajetória que aqui será compartilhada.

Lembranças são muito sinestésicas, olho para o passado e claramente vejo o azul do meu uniforme escolar. Em uma tentativa de simular as cores da bandeira do Espírito Santo, a escola pública mantinha quase tudo em uma única paleta de cores, o azul. Eram as cadernetas de anotações, os pratos e colheres, os cadernos cedidos aos alunos: tudo azul. E não falo de uma cor vibrante, eram tonalidades opacas. A escola pública, da década de oitenta, sob o regime militar, tinha vários problemas, e um deles era o estético.

Pode parecer algo superficial, mas é muito vívido em minha mente, a massa de crianças com seus uniformes azuis indo para a escola, subindo uma ladeira que desafiava as leis da física. As duas escolas públicas do bairro ficavam no alto de um morro. E, se a subida era desafiadora, na saída, o exército de meninos e meninas de azul descendo a ladeira correndo, enfrentando carros, pessoas e tudo que viam pela frente, transformava o bairro em um apocalipse celeste. Uma câmera ligada em nossa volta para casa facilmente captaria um curta de terror.

Talvez, por isso, a primeira lembrança de um texto que produzi, nos meus primeiros anos escolares, foi a de um conto, não lembro exatamente o enredo, mas me recordo de que havia canibalismo e eu terminava o texto com uma grande interjeição. No dia seguinte à aula, a professora leu meu conto para toda a turma e todos adoraram a história. Na verdade, não sei se todos adoraram, mas diferente de um conto de terror, nesta narrativa memorialística, vou apostar em um final feliz.

Meu conto canibal não é a única lembrança com o terror e, mesmo parecendo uma contradição, narrativas macabras sempre me trouxeram um certo prazer. As rodas de conversa com amigos e parentes, os filmes assustadores a que eu assistia clandestinamente quando criança, as narrativas de horror foram companheiras na minha infância. Hoje, percebo que essas narrativas sombrias tiveram um papel importante na minha formação; segundo a autora Heloísa Prieto, as narrativas de mistério, por trazerem temas como morte, perda e dor, nos preparam para a vida:

A leitura de narrativas de mistério fortalece nossas emoções. Quem lê obras assim convive bem com o medo e aprende a controlá-lo melhor. Nos livros, temos a consciência da vulnerabilidade da vida, dos perigos à espreita. Isso pode ajudar a encarar as diversas facetas da vida. Não há idade considerada adequada para iniciar a leitura desse assunto, desse gênero. Afinal, temas recorrentes desse universo, como a morte, a dor e a perda, devem estar presentes no processo de formação dos jovens (Prieto, 2001, p. 44).

Quanto a isso, posso afirmar que para um jovem negro, filho da classe trabalhadora e que vestiu o uniforme azul da escola pública é necessário muito preparo para lidar com as emoções da vida. Vindo de uma realidade social e familiar em que a maioria não tinha o ensino fundamental completo, troquei os livros pelo trabalho e ingressar no ensino superior não foi um movimento fluido. No final da década de 90, o ensino superior era um sonho distante para um garoto pobre e negro. Porém, mesmo com as dificuldades e desejando cursar Letras, com o apoio de ações sociais afirmativas, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo em 2008.

Como a realidade de muitos, cursei minha graduação no turno noturno, dividia meu tempo de estudo com o trabalho e essa realidade dificultou a minha trajetória acadêmica. A figura do estudante-pesquisador, que deveria ser um direito de todos que ingressam no ensino superior, foi comprometida pela realidade social em que me encontrava, mas, ainda assim, essas dificuldades foram superadas.

Os obstáculos não me impediram de aproveitar o que a graduação poderia oferecer, mesmo que ainda falte uma maior aproximação da licenciatura com o ensino regular, experiências em laboratórios de produção textual, escrita criativa, leitura e interpretação me guiam em minha vida profissional. Hoje, regendo uma sala de aula, tiro daqui estratégias e métodos para o ensino de língua portuguesa. Tive o privilégio de passar em um concurso público ao me graduar e assumir uma sala de aula nesse período, ainda tão ligado à graduação. Foi possível sentir como o ensino superior enriqueceu o meu trabalho docente. São nove anos como professor e, mesmo não sendo o mesmo professor de quando me formei, a graduação ainda inspira minha vida profissional.

Acredito que é na escola que a teoria ganha forma, pois discutir gêneros discursivos digitais nos laboratórios de escrita na graduação ganha outra dimensão em sala de aula. Em meu primeiro ano como professor, resolvi trabalhar com uma proposta de redação: meme. Cultivava um fascínio pelos trabalhos sobre hipertexto e hipermídias que eram debatidos na faculdade. E nessa transição entre teoria e prática, com uma turma de sétimo ano, surgiram questionamentos de como avaliar a estrutura

do gênero proposto ou se apresentar um gênero que está no cotidiano do aluno é algo relevante ou se é papel do professor trabalhar com esses gêneros não convencionais. Ver que os debates acadêmicos se materializam na vida profissional me faz acreditar ainda mais no quanto são necessárias pontes que liguem os dois ambientes.

Em 2022, fui aprovado no Mestrado Profissional em Letras, e essa conquista reforçou o meu ofício e o meu papel de professor-pesquisador. E a principal aquisição de conhecimento que o mestrado trouxe foi reforçar e reconhecer a língua como um fenômeno social. Nessa perspectiva, Bakhtin defende:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 1997, p.302).

A minha trajetória no mestrado permitiu compreender que a apropriação das atividades de leitura e escrita e do reconhecimento de variados gêneros discursivos se dá principalmente em sala de aula, contudo, por não reconhecer a língua como um fenômeno social, o ensino da língua materna tem sido insuficiente ao não garantir que nossos estudantes se desenvolvam como sujeitos críticos, visto que as aulas de Língua Portuguesa são carentes de leitura e escrita com produção de sentido. Dessa forma, é preciso a elaboração de procedimentos teórico-metodológicos para o ensino da língua que reflita e refrate a sociedade em que a escola está inserida, no sentido de ressignificação e de subversão da realidade, uma vez que a língua se constrói nesse movimento de interação social e histórica.

Diante disso, uma possível estratégia para o estudo da língua portuguesa no ensino fundamental é pensar perspectivas dialógicas que não negligenciem as transformações de nossas interlocuções sociais e garantam a apropriação, por parte dos estudantes, de um maior número possível de gêneros do discurso. Sendo assim, nesse cenário, como sugestão de atividade pedagógico-dialógicas, concretiza-se a questão nuclear desta pesquisa: **como a leitura responsiva-ativa das revistas em quadrinhos da Turma da Mônica com a temática de terror/mistério e a produção miQRocontos de terror publicados no suporte de código QR podem auxiliar no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos discentes do ensino fundamental II?**

A partir desse questionamento, elaboram-se os objetivos da pesquisa, que são:

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

Investigar o potencial dialógico do processo de rediscursivização de histórias em quadrinhos, tendo como resultado a produção de microcontos em ambiente digital.

Objetivos Específicos:

a) Entender como a promoção de uma leitura responsivo-ativa de históricas em quadrinhos (HQs), e suas características de multimodalidade podem instigar os alunos em práticas de leitura de gêneros ficcionais;

b) Analisar, a partir dos efeitos provocados na leitura, a rediscursivização dos quadrinhos para o microconto;

c) Averiguar estratégias para a produção escrita de microcontos no ambiente digital;

d) Investigar a transmutação da temática terror para o riso nos gêneros apresentados e sua proximidade com o público juvenil;

e) Elaborar um caderno pedagógico em formato *e-book* detalhando a trajetória de nossas práticas pedagógico-dialógicas.

Desejamos em nossa pesquisa trabalhar em uma perspectiva dialógica com as operações da linguagem com turmas do 8º e 9º anos levando para a sala de aula as histórias em quadrinhos e os microcontos de temática horror. Os gêneros discursivos e a temática mistério/terror são citados nos documentos escolares das escolas públicas do estado do Espírito Santo:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto, indireto e o indireto livre. (Espírito Santo, 2022, s.n.).

Contudo, o interesse em trabalhar com os gêneros discursivos de temática mistério/terror não vem dos documentos escolares, mas conhecê-los pode nos respaldar de possíveis entraves e resistência que tais temas podem gerar em sala de aula, e exceder a proposta do documento ao articular uma ação pedagógica com viés de dialogismo

Lembro-me de trabalhar com o conto “*O gato preto*” de Edgar Allan Poe com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, e no processo das atividades, uma aluna me perguntou sobre minha crença em Deus, como a pergunta foi uma surpresa e demorei alguns segundos para formular uma resposta, tempo que para alunos do sétimo ano é uma eternidade, a aluna emendou “minha mãe disse que não”. Por alguns instantes, houve um frenesi de toda a turma com o possível professor ateu em sala de aula, mas, quando consegui retomar a palavra, assumi o papel do professor-mediador e deixamos o conto do Poe para discutirmos sobre liberdade religiosa, diferentes religiões, ateísmo.

E esse exemplo norteia o caráter de nossa pesquisa. Ao reconhecer a concepção dialógica da linguagem, centralizamo-nos na teoria Bakhtiniana ao compreender que devemos inserir em nossas práticas pedagógicas a prática viva da língua. E, a partir desse viés dialógico, entender a língua(gem) como um produto não acabado, pelo contrário, construído a partir de um fluxo comunicativo e que se molda em situações reais da fala, os enunciados.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (Bakhtin, 1997, p. 316).

Acreditamos que para se romper com a estrutura monológica quanto ao ensino de língua portuguesa é necessária essa construção dialógica formada e acionada pelos ecos e lembranças que atravessam educadores e estudantes. Por isso, nossa pesquisa se constrói com o objetivo de criar práticas pedagógicas significativas, permitindo sermos afetados e afetar os nossos discentes, reforçando a relação de união entre os interlocutores.

Sendo assim, nosso trabalho tem como proposta trabalhar com a perspectiva Bakhtiniana de língua: dialógica, cultural, discursiva, social, ideológica; uma língua que se apresenta e se constrói real e viva em formas de enunciados concretos, em gêneros do discurso. Com isso, apresentaremos alguns eixos que estão inseridos em nossa pesquisa.

Nos estudos voltados para a leitura responsiva dos quadrinhos da Turma da Mônica, dialogaremos com os conceitos de compreensão ativa e responsiva de Bakhtin (2006), como também faremos uso da linguística textual na perspectiva de Koch e Elias (2008) para abordamos questões relativas às estratégias de leituras.

Como nossa pesquisa envolve gêneros discursivos multimodais, também debateremos com Ribeiro (2021) para compreendermos como nossos estudantes podem potencializar a compreensão de texto entre palavras, sons, imagens, animações.

Em outro eixo de nosso trabalho, abordaremos o processo de rediscursivização (Vidon, 2017) como ferramenta usada pelos alunos ao transformar o gênero quadrinho em microcontos de terror. Acreditamos que nesse processo de rediscursivização poderemos averiguar o alcance da compreensão textual do aluno nesse percurso do texto-base para o texto-fim.

Sobre o gênero microconto, ainda carente de fundamentação teórica, dialogaremos com Seabra (2012) e Blasina (2010). Os autores, além de considerarem os aspectos da micronarrativa presentes no gênero microconto, relacionam o ambiente digital como elemento fundamental na construção do gênero investigado. Considerando a relevância do gênero microconto no ambiente digital, em nossa pesquisa, abordaremos as novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), a fim de investigar possíveis contribuições da leitura e escrita a partir de códigos QR.

Nessa perspectiva da cultura digital inserida no ambiente escolar, nossos estudos se voltam para os fundamentos teóricos trazidos por Chartier (1998) e o contexto pedagógico e tecnologias que são abordados por Rojo (2012) e Coscarelli (2012). Refletiremos como as novas tecnologias podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos discentes do ensino fundamental II.

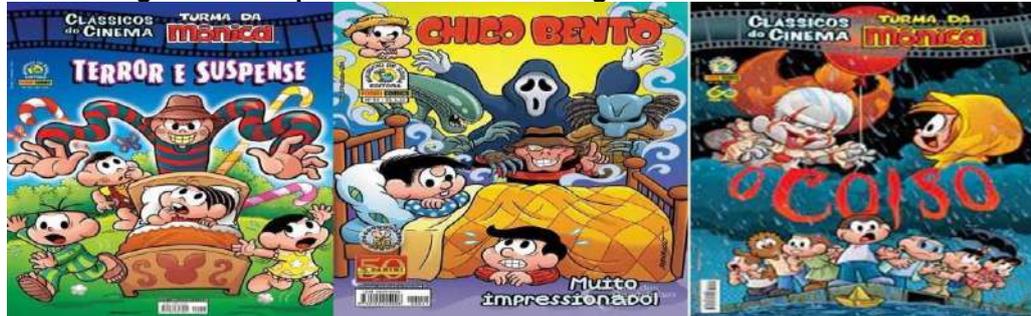
Sobre a temática terror que perpassa os gêneros discursivos abordados em nossa pesquisa, acreditamos ser uma temática de forte apelo entre adolescentes e jovens. Sobre o encantamento que a temática de terror produz, Todorov aponta:

Em primeiro lugar, o fantástico produz um efeito particular sobre o leitor – medo, horror ou simplesmente curiosidade -, que os outros gêneros ou formas literárias não podem suscitar. Em segundo lugar, o fantástico serve à narração, mantém o suspense: a presença de elementos fantásticos permite uma organização particularmente rodeada da intriga (Todorov, 1981, p. 50).

Todavia, nossa pesquisa deseja acrescentar mais um elemento que pode contribuir para o interesse pela leitura e escrita, o riso. Terror e riso, em um primeiro momento contrapõem-se. Entretanto, desejamos alinhar os dois temas e trabalhar com a carnavalização no sentido Bakhtiniano (2013), o terror dentro de uma perspectiva paródica. As capas das revistas da Turma da Mônica abaixo revelam o

tom paródico ao transformar filmes consagrados do terror em comédia. O tom de zombaria retratado na série das revistas, pode ser associado aos “espantalhos cômicos” de Bakhtin (2013), é o terrível sendo vencido pelo riso.

Figura 01 – Capas da série terror dos gibis da Turma da Mônica.



Fonte: Compilação do autor¹

A nossa dissertação está organizada da seguinte forma: após este capítulo introdutório, o próximo capítulo, intitulado “Ouço Vozes”, estabelece um diálogo com pesquisas que abordam descritores semelhantes com nosso trabalho. Evidenciamos os tangenciamentos e aproximações que contribuíram na construção de nosso estudo.

O capítulo 2, “Preso na Leitura”, trata de nosso referencial teórico que reforça e nos alicerça na construção da concepção dialógica de nossa pesquisa. Este capítulo apresenta mais quatro seções. Sendo a primeira “Para morrer de rir: estratégia de leitura dos quadrinhos da Turma da Mônica”; a segunda: Rediscursivização: (re)construindo o outro”; a penúltima “Microconto de Terror: o horror em código” e, na última seção, “O espantalho cômico: espantando o medo”.

Em sequência, no capítulo 3, “A anatomia da pesquisa” e na seção “Desmembrando a pesquisa”, apresentamos o percurso teórico-metodológico de nosso trabalho, expomos nossos movimentos investigativos que estão inseridos dentro de uma abordagem qualitativa com particularidades de pesquisa-ação colaborativa. Na sequência, no capítulo “Entre o terror e o riso: discussão dos resultados preliminares” traremos alguns apontamentos dos resultados da pesquisa. O penúltimo capítulo trata de nosso produto educacional. Por fim, em nosso último capítulo, “O apagar das luzes”, apresentaremos os dados, apontamentos e considerações que foram desenvolvidos ao longo do trabalho.

¹ Montagem a partir de imagens coletadas no site da Editora Panini

2 OUÇO VOZES

Este capítulo pretende estabelecer diálogo com professores-pesquisadores atuantes no ambiente escolar. Para a revisão de literatura, foram feitas buscas por textos com aproximação dialógica com esta pesquisa. Trabalhos com pontos de contato no campo temático ou dos objetivos. Os descritores por nós apresentados e descritores tangenciáveis aos nossos foram contemplados em nossas pesquisas. Os descritores “microconto”, “histórias em quadrinhos”, “gêneros digitais”, “dialogismo” e “multimodalidade” foram priorizados na busca. O descritor “rediscursivização” foi inserido a partir da interação em nossos momentos de orientação. Para a busca dos demais descritores, percorreu-se o Catálogo de Tese e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Além disso, por esta pesquisa também abordar um gênero discursivo presente no ambiente virtual, foi feito um recorte com um maior espaçamento temporal nas buscas, a intenção foi observar se há mudanças significativas em um espaço em que predomina o dinamismo e como esse gênero se comportou nas plataformas digitais ao longo do tempo. Segundo a nossa pesquisa, o gênero discursivo microconto, dentro do contexto escolar, aparece nos trabalhos acadêmicos em 2013, sendo esse o nosso recorte temporal.

Em nossa busca, além dos descritores com gêneros próximos ao nosso, “microconto”, “histórias em quadrinhos”, “gêneros digitais”, “dialogismo”, “multimodalidade” e “rediscursivização”, foram priorizadas as semelhanças dos processos metodológicos dessas teses e dissertações com o nosso trabalho. No quadro abaixo, encontram-se os textos que foram utilizados nessa interação dialógica com os pares.

Quadro 1 – Ouço Vozes

Autor (Ano)	Título	Descritor	Instituição/Cidade (UF)
SOUZA, PATRÍCIA SANTOS DE (2019)	Retextualização: dos quadrinhos ao conto	Quadrinhos	Universidade Estadual De Maringá/ Maringá (PR)
ALMEIDA, MARIA DE LOURDES OLIVEIRA (2019)	Produção de Histórias em Quadrinhos (HQ) no processo de leitura e aprendizagem da leitura e da escrita	Quadrinhos	Universidade Federal de Sergipe/ São Cristóvão (SE)
SILVA, GLAYSE FERREIRA PERRONI DA (2013)	O Twitter como um novo gênero digital para o ensino de língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto	Microconto	Universidade de Taubaté/ Taubaté (SP)
CABRAL, ADRIANA ROSA DA SILVA (2015)	(Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal	Microconto	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Natal (RN)
OLIVEIRA, CARMEM CESARINA BRAGA DE (2020)	Leitura literária: o microconto como estratégia de aproximação texto-leitor em sala de aula	Microconto	Universidade Federal do Acre/ Rio Branco (AC)
FRANÇA, FLAVIANA RANGEL PACHECO DE (2016)	Histórias de terror em sala de aula: formação de leitores e autores.	Leitura e Escrita.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ São Gonçalo (RJ)
SILVA, RODRIGO DANTAS DA (2021)	O cordel capixaba no Ensino Fundamental II: Práticas dialógicas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa	Dialogismo	Instituto Federal do Espírito Santo/ Vitória (ES)
ROGÉRIO, NÚBIA LYRA (2018)	“Click” em tecnologia: uma experiência multiletrada com alunos do ensino médio público	Rediscursivização	Universidade Federal do Espírito Santo/ Vitória (ES)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Em *Retextualização: dos quadrinhos ao conto*, de Souza (2019), a autora busca elaborar, aplicar e analisar uma proposta de intervenção didático-pedagógica que promova o contato do aluno com a leitura de textos, bem como com a produção textual de contos a partir de tiras em quadrinhos por meio da retextualização. Assim como em nosso trabalho, Souza (2019) experimenta o texto multimodal e o gênero narrativo como oportunidade de levar ao alunado diferentes formas de aquisição das operações de linguagem.

A pesquisa de Almeida (2019), intitulada *Produção de Histórias em Quadrinhos (HQ) no processo de leitura e aprendizagem da leitura e da escrita*, dialoga com nossa pesquisa em relação ao descritor “história em quadrinhos”, o trabalho de Almeida (2019), a partir da ludicidade do gênero história em quadrinhos, foi levar para a sala de aula a produção de histórias em quadrinhos (HQ) como instrumento facilitador no contato com a leitura e a escrita por parte dos alunos, ocasionando uma significativa melhora nessas duas práticas fundamentais.

A dissertação de Silva (2013), segundo as nossas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, é a primeira dissertação que aborda o gênero de micronarrativas no contexto escolar. O trabalho *O Twitter como um novo gênero digital para o ensino de língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto* não apenas se aproxima de nossa pesquisa quanto ao gênero discursivo, mas também estabelece proximidade ao discutir questões relativas às novas tecnologias da informação e dialoga com nosso trabalho ao inserir a temática terror no estudo. Silva (2013) busca investigar o Twitter como gênero digital e apontar a aplicação que os professores da língua materna podem fazer a partir da produção de microcontos de terror.

Em *(Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal* de Cabral (2015), temos como ponto de contato com nossa pesquisa as curtas narrativas e a temática terror; na pesquisa, a autora investiga como o ensino desse gênero pode contribuir para o desenvolvimento dos saberes relacionados à leitura e à produção textual exigidas pelos multiletramentos.

Oliveira (2020), no trabalho *Leitura literária: o microconto como estratégia de aproximação texto-leitor em sala de aula*, também leva o microconto para a sala de aula. A professora-pesquisadora trabalha com as breves narrativas a fim de fomentar a leitura literária na escola, por meio da proximidade texto-leitor, utilizando o gênero microconto como estratégia de incentivo à percepção e imaginação

leitora. Dialogaremos com França (2016) a partir da pesquisa *Histórias de terror em sala de aula: formação de leitores e autores*, trabalho em que a autora apresenta reflexões sobre contações de história, leitura dramatizada e escrita criativa tendo a temática terror/horror como base na construção do interesse literário do alunado.

Em um passeio dialógico por *O cordel capixaba no Ensino Fundamental II: Práticas dialógicas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa*, de Silva (2020), debateremos a concepção de dialogismo como prática no ensino de língua portuguesa. Em nossa última dissertação analisada, *“Click” em tecnologia: uma experiência multiletrada com alunos do ensino médio público*, a pesquisa de Rogério (2018) tem bastantes pontos em comum com nosso trabalho, pois a autora também lança um olhar em como o desenvolvimento de língua(gem) está ligado ao desenvolvimento social, cultural e tecnológico. Rogério (2018) busca estabelecer como objetivo, as apropriações que alunos/sujeitos fazem de temas sociais e de diferentes gêneros discursivos (fotonovelas, vídeos e funk) para expressarem suas subjetividades dialogicamente constituídas. Ademais, a autora aborda o conceito de rediscursivização (Vidon, 2017) que é um objeto de interesse de nossa pesquisa.

Esse processo de revisão de literatura trouxe um enriquecimento para a nossa pesquisa, as convergências e as divergências contribuíram para encorpar e encontrar o tom de nossa voz. O caminho trilhado seguindo por essas vozes que ecoaram antes de nós permitiu inserir nossa pesquisa em uma concepção dialógica da língua, reforçar a língua/linguagem como um fenômeno social, bem como as potencialidades do ensino da língua materna por meio dos gêneros do discurso e gêneros digitais para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. E que essa apropriação da língua se constrói e perpassa espaços sociais, culturais e tecnológicos. No próximo capítulo, “Preso na Leitura”, apresentaremos perspectiva Bakhtiniana de língua: dialógica, cultural, discursiva, social, ideológica.

3 PRESO NA LEITURA

Nos debates em torno do ensino de língua portuguesa no ambiente escolar, discute-se a necessidade de inserir em sala de aula situações comunicativas e significativas dos estudantes e para os estudantes. Contudo, o modelo de ensino da língua materna, muitas vezes, ainda está preso naquilo que Geraldi (1984b) chamava de artificialidade da língua. Para o autor, o que temos são simulações do uso da língua escrita, simulações de leitura disfarçadas de exercícios de análise e interpretação de texto e simulações de análise linguística.

Quem também aponta para a estrutura estanque e restritiva quanto ao ensino de língua portuguesa é o professor Carlos Franchi (1991). A sua obra *Criatividade e Gramática* discute este sistema escolar que substitui um ambiente de reflexão da língua, por um espaço de opressão e regra. Contudo, assim como o autor², reforçamos a importância em não culpabilizar professores por este cenário desafiador.

O que Geraldi e Franchi apontam não são culpados, os autores buscam estabelecer os obstáculos a serem superados quanto ao ensino de língua portuguesa no ambiente escolar. Nossa pesquisa, em diálogo com essa perspectiva, também consiste em romper com esse modelo monológico que centra o ensino apenas como transmissão de conhecimento, desconsiderando o caráter dialógico da linguagem. O que pretendemos é pensar a língua(gem) ligada a um tempo, a um espaço e a uma posição diante do mundo. Desejamos trabalhar com o conceito de língua como um produto vivo da interação social e das condições materiais e históricas de cada tempo. E, com isso, reforçar no processo de ensino-aprendizagem o caráter dialógico da língua.

Sendo assim, para discutir esse lugar de interação de língua(gem), estaremos alicerçados em Bakhtin e o Círculo que, em suas obras no campo filosófico, deixaram um grande legado para as ciências humanas e para o pensamento linguístico. Na concepção bakhtiniana, a língua em seu aspecto total, em sua essência real constitui-se como dialógica. Em nossos processos de interação, não é possível constituir um discurso desconsiderando o discurso do outro. O viés bakhtiniano desconsidera o enunciador adâmico capaz de produzir um discurso sem atravessamentos alheios. Os

² Sobre as condições do ambiente de trabalho e a formação dos profissionais da educação, Franchi ressalta “Aos professores não deve ser creditado o débito inteiro da desinformação. Lecionam em um regime de trabalho injusto e a baixíssimos salários: não lhes dão condições e tempo de preparo de suas aulas e de um estudo sistemático” (FRANCHI, 1991, p. 07)

discursos que surgem a partir das condições de comunicação são sempre um desdobramento do discurso do outro, uma movimentação mútua de construção de enunciados. Sendo os enunciados mais que sons, palavras ou orações. Os enunciados se estabelecem como as unidades reais da comunicação. Como afirmam Bakhtin e o Círculo

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (2006, p. 96).

Nesse viés Bakhtiniano, compreendemos que os enunciados são elos construídos a partir das relações dialógicas dos falantes e, ao despertar ressonâncias de sentido, promovem entre locutor e interlocutor o ato de compreensão responsiva ativa, sempre permitindo a resposta do outro. É na alternância entre sujeitos que os enunciados se firmam no processo comunicativo.

Nossos apontamentos nesta pesquisa, ao encontro filosofia dialógica de Bakhtin e do Círculo, colocam-se como contraponto ao viés monológico que ainda persiste nos processos de ensino-aprendizagem. Como proposta de trabalho para o ensino de língua portuguesa, acreditamos em práticas pedagógicas que consideram a materialização do diálogo no cotidiano e o fortalecimento do vínculo entre língua e vida. Materialização que se estabelece por enunciados concretos na forma de gêneros do discurso. Sobre a apropriação da língua(gem) pelos falantes, Bakhtin (2006, p.282) defende: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Para Bakhtin, é no mergulho da corrente de comunicação verbal que nos apropriamos da língua. E essa atividade inesgotável de interação é concretizada por meio de tipos relativamente estáveis de enunciado, os gêneros do discurso. Nossas práticas discursivas são materializadas obrigatoriamente por meio dos gêneros discursivos.

O discurso pedagógico, presente em documentos curriculares oficiais, já estabeleceu o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros do discurso, porém, esse processo de ensino, muitas vezes, está pautado em determinar formas e normas que os gêneros devem obedecer. Os gêneros dos discursos são caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, mas não são pautados por forma e normas, os gêneros são estabelecidos pelas inesgotáveis

possibilidades de interação humana por meio da linguagem. Por isso, em nossa pesquisa, acreditamos que seja necessário caminhar por perspectivas dialógicas quanto ao ensino da língua as quais se firmam por meio dos gêneros do discurso, mas, desvincilhando-se do ensino de simples formas e normas e inseridos os gêneros nas esferas de atividade humana.

Ainda sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (1997) os divide em primários e secundários, sendo os gêneros primários ligados à vida cotidiana, mais próximos à oralidade, mas não são exclusivamente orais; enquanto os gêneros secundários aparecem em esferas de comunicação mais complexas. Contudo, importante ressaltar que essa classificação não é estática. Há transformações, transmutações, hibridização entre os gêneros.

Ancorados nesta abordagem dialógica da linguagem, consideramos os gêneros discursivos por nós trabalhados, as histórias em quadrinhos (HQ) e os microcontos, como gêneros discursivos secundários.

A HQ, em sua estrutura composicional, mescla narrativas faladas e escritas por meio de balões e legendas, combinando linguagem verbal e visual; o microconto de terror, mesmo que em breves narrativas, apresenta a contação de histórias, fragmentos diários em sua estrutura composicional e são por meio desses elementos que se constitui o conteúdo temático e o estilo verbal. São gêneros secundários que absorvem gêneros primários em suas composições.

Ademais, estabelecemos parâmetros em nossos estudos, ao inserir gêneros discursivos cuja temática fosse humor, terror/horror no processo de ensino aprendizagem, pois acreditamos na potência dialógica de tais temas. Para além de práticas pedagógicas preocupadas em apresentar possíveis estruturas dos gêneros aos discentes, inserir em sala de aula as temáticas humor e terror é provocar no estudante ecos e lembrança, a voz do outro instigando existência. Ratificando Bakhtin (1997, p.378).

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.

Se assumimos esse caráter dialógico em sala de aula, cabe a nós compreender esse espaço escolar como lugar de liberdade e de inacabamento. Por isso o nosso

trabalho com os gêneros história em quadrinhos e microconto de terror. São gêneros que afetam os discentes pelas lacunas naturais dos textos, exigindo uma compreensão responsiva ativa por parte dos estudantes. Um despertar por meio de palavras, imagens e expressões que oferecem variados desdobramentos dialógicos.

Ainda interligados a essa vitalidade dialógica, os gêneros história em quadrinhos e microconto de terror nos permitem levar, para o processo de ensino-aprendizagem, questões relativas às novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs). Visto que os aspectos multimodais das HQs e os microcontos, que se firmaram de forma muito significativa no ambiente digital, abrem espaço para entendermos que o desenvolvimento de ensino da língua materna pode e deve estar associado ao desenvolvimento tecnológico/digital, não é possível pensar no ambiente escolar descolado do espaço cultural, social, histórico e tecnológico. Sendo necessário propor metodologia em que perpassem as NTICs. Assim, como afirmam Rojo e Moura,

O ensino de Língua Portuguesa vê-se levado a promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre as gerações (2012, p.152).

Assim como Rojo e Moura (2012), consideramos que as mudanças das práticas pedagógicas precisam estar atreladas à renovação e à inovação das práticas sociais, reconhecer que o espaço escolar é significado pela linguagem e é na língua(gem) que temos o termômetro mais sensível para as mudanças das práticas sociais humanas.

3.1 PARA MORRER DE RIR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA DOS QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA

Não faz muito tempo, o gênero história em quadrinho (HQ) era categorizado como leitura subversiva ou superficial. Nesse período, pais, religiosos e educadores consideravam o gênero prejudicial às crianças e jovens. Sobre a rejeição das histórias em quadrinhos Vergueiro; Ramos (2009) relatam:

Tais publicações eram interpretadas como leitura de lazer e, por isso, superficiais e com o conteúdo aquém do esperado para a realidade do aluno. Dois dos argumentos muito usados é que geravam preguiça mental nos estudantes e afastavam os alunos da chamada “boa leitura” (2009, posição 78.3120).

Contudo, essas interdições não impediram que o gênero HQ se firmasse, superando os limites dos gibis³, sendo reconhecidos por possuírem estatura de obras complexas e sofisticadas.

Mendonça (2020) aponta que é possível encontrar rudimentos das HQs na arte pré-histórica, Moya (1993) afirma que é só na década de sessenta que as histórias em quadrinhos se estabelecem para fins educacionais nas universidades europeias⁴. No Brasil, muito pela mudança de paradigma no ensino da língua materna, sob a influência da teoria Bakhtiniana dos gêneros do discurso, o reconhecimento do uso de gibis para fins educativos ganhou força. Hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando o ensino a partir da diversidade de gêneros em circulação social, inclui também os gibis como parte do processo de ensino-aprendizagem:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2022, p. 169).

Antes da BNCC, Vergueiro; Ramos (2009) nos mostram que o gênero HQ já fazia parte de práticas pedagógicas a serem aplicadas nas escolas. Seja pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/96, cf. art.3º, II parágrafo), seja pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998). O gênero HQ passou a fazer parte de provas oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, cobrando do aluno a capacidade de compreender os variados tipos de linguagem (INEP, 2008).

Aparentemente, ter os gibis estruturados nos documentos oficiais indica falta de conflitos, entretanto, ainda em diálogo com Vergueiro; Ramos (2009), os autores apontam sobre um possível desprestígio do gênero em programas oficiais do governo. Segundo os autores, foi uma conquista as HQs serem incluídas no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (Brasil, 2006), desde 2006 o gênero é contemplado no

³ Hattner (2014) aponta que o termo “gibi”, muitas vezes, é carregado de sentido pejorativo, principalmente nas instâncias de legitimação acadêmica. Adotamos o uso do termo pela afetividade com a palavra e para romper com este aspecto pejorativo nos estudos acadêmicos.

⁴ “Os cientistas chegaram a medir as retinas das crianças diante dos efeitos das onomatopeias para determinar quais quadros provocavam maior reação e poderiam ser utilizados nos livros didáticos.” (MOYA, 1993, p.07)

programa, todavia, Vergueiro; Ramos (2009) indicam dois problemas quanto à seleção das obras. O primeiro problema são os critérios de seleção das HQs, critérios reféns de elementos subjetivos que acabam por tirar a transparência para a escolha das obras. E, outro ponto, que seria mais problemático, é rotular quadrinho como literatura, sobre essa classificação, os autores se posicionam

Dizer que quadrinhos são uma forma de literatura é uma maneira de usar um rótulo social e academicamente prestigiado - o literário - para validá-los ou de cancelar ao interlocutor a presença ou o uso das histórias em quadrinhos. Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão (Vergueiro; Ramos, 2009, posição 357.3120).

Discutir se o gênero gibi é literatura ou a nona arte⁵ não faz parte desta pesquisa, trazer essa questão é apenas para sinalizar que mesmo com consolidação da HQ como gênero, ocupando com destaque o espaço acadêmico nas últimas décadas, há ainda discussões relevantes em torno do gênero histórias em quadrinhos. E uma dessas questões é como potencializar a competência leitora dos estudantes por meio desse gênero que é essencialmente multimodal.

O gênero HQ é formado por enredos narrados quadro a quadro, utilizando linguagem verbal e não-verbal e marcado pela heterogeneidade tipológica. São sequências predominantes narrativas que se mesclam com outras tipologias, como a argumentativa ou descritiva. Ratificando Mendonça (2020, p.210), as HQs são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. Contudo, ainda segundo a autora, as peculiaridades que facilitam a identificação do gênero não o fazem um gênero menos complexo. É exigido do leitor um trabalho cognitivo para estabelecer relação e preencher as lacunas do fluxo narrativo. Práticas pedagógicas em sala de aula com o gênero HQ permitem trabalhar questões relativas à leitura de todo o material semiótico da estrutura do gênero, como forma e contorno dos balões, relacionar o tipo e tamanho das letras com as emoções, a substituição de letras por sinais. Todo o movimento discursivo presente no texto produz sentido, podendo tudo se tornar expressivo.

Todavia, as práticas pedagógicas com as HQs, suas características discursivas e gráficas são, muitas vezes, substituídas por atividades de viés metalinguístico. O uso de HQs em sala de aula não é garantia de um ensino de natureza dialógico-

⁵ Termo cunhado por Canudo (1923).

enunciativa. O gênero encontra resistência no processo de ensino-aprendizagem, pois a linguagem verbal é mais valorizada no ensino da língua materna. Para Ribeiro (2021), atribuir apenas à palavra a condição de ler e compreender um texto é algo limitado. Não são apenas palavras que entram em cena no momento de entender os sentidos e os efeitos de um texto, é o conluio de linguagens que provoca sentido. É papel da escola levar e estar atenta à diversidade de texto que o aluno deverá ler e compreender. Os textos multimodais precisam ser uma realidade no ambiente escolar a fim de dialogar com os espaços sociais que o alunado já está inserido, como afirma Rojo (2013)

A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens e multiculturas (Rojo, 2013, p.35).

Estar atento as diversidades de linguagem no ensino da língua materna e reconhecer, como afirma Ribeiro (2021), que na verdade, o que não existe é o texto monológico. Segundo a autora, a língua sempre tem de ser realizada por meio de, e vem acompanhada por outros modos semióticos (2021, p.44). E, se essas linguagens são heterogêneas, nossa forma de ler responde a essa diversidade. Assim como afirma Chartier (1998): “Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler” (1998, p.53). A leitura não se mantém, ela muda, se transforma, flutua, evolui sua feição ou configuração (Ribeiro, 2021). Em uma época que palavras e ou outras iconografias se entrecruzam em variadas situações comunicativas, a quadrinização pode ser uma poderosa ferramenta para que o estudante se aproprie com mais eficácia das competências leitoras.

É importante que as práticas pedagógicas estabeleçam relação com o momento histórico, social e tecnológico em que a escola está inserida, mas o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem é a compreensão de língua(gem) como manifestação discursiva relacionadas a um tipo de atividade humana, sempre baseada no efeito de sentido entre os interlocutores. E é nessa possibilidade de interação entre interlocutores que reside a proposta de um passeio dialógico pelas histórias da obra de Maurício de Sousa⁶. O trabalho com os gibis da Turma da

⁶ Cartunista brasileiro – Criador da maior revista popular em quadrinhos no Brasil, com merchandising, revistas, tiras de jornais, televisão, cinema, publicidade, brinquedos e de grande reconhecimento nacional. (Moya, 1993, p. 204)

Mônica⁷, independentemente da sua natureza semântica e estilística, é utilizado para provocar a compreensão mediante ao processo dialógico, suscitar réplicas do diálogo cotidiano a partir do olhar do outro, na experiência do outro.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Bakhtin, 2006, p.135).

Uma compreensão que só pode tornar-se real nas comunicações da vida cotidiana, enunciados que se estruturam no entrelaço de respostas e contrarrespostas. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem que busca aperfeiçoar as competências leitoras do alunado precisa se comprometer com a realidade desse estudante. É o que ocorre na leitura dos gibis da Turma da Mônica, são histórias que são atravessadas pelas vivências dos alunos, principalmente os do ensino fundamental. Mesmo em histórias envolvidas pelo humor, é possível que o jovem leitor reconheça os anseios, as frustrações, as vivências do ambiente familiar, as relações de amizade... São leituras que suscitam resposta. Como é possível observar na introdução dessa história do gibi Magali, *A boneca tenebrosa*:

Figura 02 – Trecho da HQ da Magali, *A boneca tenebrosa*.



Fonte: Compilação do autor⁸

⁷ Série de quadrinhos infantis produzido no Brasil. Popular criação do cartunista Maurício de Sousa, produzidas há mais de cinquenta anos no país, para mais detalhes sobre a história da criação da Turma da Mônica, acessar o site <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/primeira-revista-da-turma-da-monica-era-publicada-ha-50-anos>

⁸ Quadros retirados do gibi da Magali – Nº 307 (2011).

Nesse recorte, a personagem sozinha, assistindo a um filme de terror, burlando a censura indicativa desse tipo de obra cinematográfica, tendo contato com obras/discursos proibidos e desobedecendo à mãe são situações que o aluno reconhece da vida cotidiana e tem repertório para dialogar. Ademais, dentro dessa situação comunicativa apresentada na figura acima, o enunciado “boneca tenebrosa” se interliga a outros enunciados, provavelmente, reconhecidos pelo leitor, pois, histórias envolvendo brinquedos assassinos, bonecos do mal, bonecas amaldiçoadas são arquétipos de famosas histórias de terror. E, devido ao gênero gibi e a sua aproximação com o humor, o aluno identifica o sentido paródico do texto. Tal reconhecimento são os pontos de contato extraverbal e verbal que são os limites de todo enunciado (Bakhtin, 2006).

Além disso, como Mendonça (2020) salienta, a leitura de gibis exige por parte do leitor atenção no papel das diferentes semioses presentes no gênero. A construção de sentido não é restrita apenas a um tipo de linguagem. Essa construção de sentido também é produzida pela observação dos elementos icnográficos, sejam os variados tipos de balões, metáforas visuais ou as onomatopeias. Isso colabora para aquisição da competência leitora e para uma melhor compreensão dos discursos presentes nas mais variadas situações comunicativas, como aponta Kleiman (2013):

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (Kleiman, 2013, p.15).

Esse fluxo interativo, tratando-se de HQs, tornar-se ainda mais complexo devido às multilinguagens. Entretanto, independentemente, do gênero discursivo abordado, as competências leitoras em sala de aula precisam ser trabalhadas de modo que reconheçam a relação entre autor-texto-leitor, dentro de uma proposta pedagógica fundamentada em uma concepção sociocognitivo-interacional da língua, um lugar de interação que reconheça os sujeitos e seus conhecimentos. As atividades pedagógicas que envolvem as práticas de leitura devem focar no leitor e seus atravessamentos e sua relação com autor e o texto para a construção de sentido (Koch; Elias, 2008).

Alicerçado em uma abordagem dialógica, o ensino da língua materna desconstrói a figura do aluno-leitor passivo condicionado a apenas decodificar o texto e decifrar possíveis intenções do autor e insere práticas pedagógicas que estimulam

a atitude ativa responsiva do estudante, permitindo-o participar do processo de leitura em uma participação interativa de construção de sentido. O exercício de produção de sentido pode ter no humor um forte aliado para a consolidação das habilidades leitoras, visto que para atribuir sentido no discurso humorístico, é necessário compreender lacunas que são formadas por quebra de expectativa, exageros, duplos sentidos, ambiguidades, ironias e outros elementos semânticos. O reconhecimento de elementos de humor em um texto por parte do leitor permite que ele identifique as leituras possíveis de um texto humorístico e não humorístico. É o que defende Rocha (2013):

A relevância da leitura de textos de humor na formação de leitores proficientes pode ser defendida pelo fato de que a leitura desses textos requer habilidades e competências que também são requeridas na leitura de textos literários, publicitários, levando o aluno a distinguir, entre os textos que lê, aqueles que devem ser lidos de uma maneira ou de outra (2013, p.130)

São essas possibilidades de leitura que permitem ao estudante-leitor compreender a temática presente nesta introdução do gibi da Turma da Mônica, *O Coiso*, narrativa paródica de uma das obras do autor norte-americano Stephen King adaptada diversas vezes para o cinema.

Figura 03 – Introdução do gibi “O Coiso”



Fonte: foto retirada do gibi da Turma da Mônica – Série: Clássicos do Cinema – Edição 66

Já no título da obra, a substituição de *It – A Coisa* por *O Coiso* indica a ideia de subversão. O tom de zombaria com o original, por meio da flexão de gênero da palavra

“coisa”, gera um novo significado menos ameaçador. E a mesma personagem assustadora da obra original ganha uma aparência próxima a todas as personagens infantis do gibi. E quando lido o segundo balão, é revelado que a história que era de morrer, na verdade, é para morrer de rir. São identificações da leitura que distancia a paródia do original, permitindo ao aluno-leitor, a partir do acionamento de seu conhecimento do mundo, interagir com diversos tipos de linguagem e separar as temáticas humor e terror.

Acreditamos nas potencialidades das HQs como proposta de incentivo à leitura. E as práticas pedagógicas não podem desperdiçar as características dialógicas que o gênero possui em sua essência. Atualmente, todos os temas cabem no processo de quadrinização, biografias, adaptação de livros e filmes, até histórias do holocausto já foram transportadas para o universo dos quadrinhos, contudo, sem se fechar em nenhuma proposta pedagógica, reforçamos o uso das HQs que retratam o universo infantil para serem trabalhadas em sala de aula, principalmente no ensino fundamental. Pois são narrativas que dialogam de forma muito próxima com a situação social do estudante. As HQs constroem, pela linguagem gráfica sequencial, mesmo que por meio de narrativas singelas, a interação que leva o leitor a se relacionar com aspectos da vida que afetam e estão no seu dia a dia (Vergueiro; Ramos, 2009).

3.2 REDISCURSIVIZAÇÃO: (RE)CONSTRUINDO O OUTRO

A dissertação *“Click” em tecnologia: uma experiência multiletrada com alunos do ensino médio público*, de Rogério (2018), aborda o processo de rediscursivização (Vidon, 2017). No trabalho da professora-pesquisadora, textos na modalidade escrita serviram como base para a criação de gêneros multimodais. O projeto de Rogério (2018) fundamenta-se no pensamento Bakhtiniano ao assumir uma abordagem enunciativa da linguagem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reconhecendo o texto como um produto sociocultural. Assim como para a autora, o termo rediscursivização surgiu em nossos momentos de orientação. E com o processo de rediscursivização, percebemos a potencialidade de reforçar o caráter dialógico de nossa pesquisa, ao inserir em sala de aula a proposta de ter as HQs como base para a produção de microcontos de terror no ambiente digital.

Em diálogo com Bakhtin e o Círculo (1997), para a observação dessa comutação entre gêneros, pensamos o processo de rediscursivização como uma

possibilidade de produção de enunciados e desconsiderando um processo mecanizado. Gerada pelas incontáveis formas de interação por meio da linguagem, a rediscursivização nasce da confluência dos gêneros do discurso, sendo os gêneros do discurso formas relativamente estáveis de enunciados que se concretizam de acordo com as condições específicas de cada esfera de interação humana.

Segundo Bakhtin (1997),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997, p. 279).

Apropriando-se da teoria Bakhtiniana e relacionando-a as nossas práticas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, reafirmamos que a língua materna não é adquirida por meio de gramáticas e dicionários (Bakhtin, 1997). Portanto devemos, em nossas práticas pedagógicas, reconhecer a língua/linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Tendo em mente que todo processo de comunicação humana se dá por meio dos gêneros dos discursos (Bakhtin, 1997), é essencial a apropriação por parte dos estudantes do maior número possível de gêneros e a compreensão e o preparo para conhecer novos à medida que a língua e as necessidades de comunicação vão se modificando.

O processo de rediscursivização (Vidon, 2017) permite ao aluno (re)criar um texto a partir de um texto base, consolidando o domínio de diferentes gêneros do discurso, o que irá permitir ao discente o conhecimento para melhor se expressar em diferentes esferas sociodiscursivas. É o que Bakhtin (1997) ressalta sobre o domínio dos gêneros do discurso:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (Bakhtin, 1997, p.304)

Sabemos que o processo de rediscursivização (Vidon, 2017) e o seu conceito teórico-metodológico se apresentam como algo novo, por isso, em nossa pesquisa

dialogamos com o conceito de retextualização⁹ trazidos por Marcuschi (2007). Ademais, a nossa escolha pelo termo rediscursivização ocorre pela possibilidade de inserir no processo a ideia de texto e discurso. Marcuschi (2002) ao distinguir texto e discurso, aponta o primeiro como uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual, e discurso é aquilo que o texto produz ao se manifestar em algumas instâncias discursivas. Segundo o autor, o texto é o espaço em que se realizam os discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. É por essa relação de texto-discurso que optamos pelo processo de rediscursivização, visto que, nas práticas pedagógicas, a rediscursivização além de mobilizar o estudante na conversão de uma modalidade de texto em outra, permite que ele construa novos enunciados a partir de sua visão de mundo. Entretanto, não queremos apontar a retextualização como um processo mecanizado, pois Marcuschi (2007) refuta o engessamento do processo.

[...] antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas do plano da coerência no processo da retextualização (Marcuschi, 2007, p. 47).

Segundo o autor, as atividades de retextualização, mesmo que em nosso cotidiano, não são automatizadas, nas reformulações de novos textos é exigida uma complexa variação de aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos. Portanto, por esses elementos, identificamos o caráter dialógico-enunciativo do processo de retextualização e, com isso, sendo Marcuschi um grande debatedor das obras de Bakhtin e do Círculo, não consideramos problemática a aproximação de retextualização e rediscursivização, já que esta é pensada a partir do conceito de dialogismo da teoria Bakhtiniana.

Assumimos que o processo de rediscursivização pode estar presente em sala de aula superando o modelo de ensino baseado em formas e sentidos e priorizando a dialogização do discurso. Esta construção dialógica presente na rediscursivização só é possível baseada no princípio da compreensão responsiva ativa. Ao levar para a sala de aula a construção de um gênero baseado em outro gênero, atrelado ao tema

⁹ No Brasil, a teoria de “retextualização” ganha forma com Neuza Gonçalves Travaglia. Travaglia (1993) utiliza o termo para fazer referência à tradução interlingual (de uma língua para outra). Para autora a tradução não é realizada por mera decodificação. Neste processo de produção textual, fatores linguísticos e extralinguísticos são manejados para alcançar uma forma satisfatória de tradução.

humor e terror, conseguimos superar uma perspectiva monológica e construímos o ato de compreensão que possibilita a réplica dos enunciados presentes, pois a construção desses enunciados desencadeia nos estudantes tomadas de posição ativa em relação ao que é dito e compreendido. Para Bakhtin (2006, p. 135), “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”.

Na construção do processo de rediscursivização, a construção de um texto-fim a partir de um texto-base tem a compreensão ativa como o aspecto mais importante. Nesse processo, é indispensável a apropriação por parte do estudante do sentido do texto. Nesse processo de formulação de um novo texto, os parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais são os responsáveis em manter os elos do texto-base no texto-fim. Dickson¹⁰ (2018) ao tratar sobre a (re)construção de um texto-base a partir de um texto-fim, levanta os procedimentos cognitivos de compreensão exigidos dos discentes. Para o autor, faz parte dessa transmutação textual-discursiva: (1) interpretação; (2) inferência; (3) níveis de complexidade; (4) bagagem enciclopédico-cultural e (5) processo endolíngue (Dickson, 2018, p. 513 – 514).

Dickson (2018, p. 524 - 526), estabelece seis operações relevantes na conversão de uma modalidade de texto para outra, entretanto, o autor afirma que outros aspectos cognitivos textuais-discursivos podem ocorrer no processo. Segundo o ensaio do autor, o processo de transmutação textual-discursiva é constituído por:

- a) Eliminação: apagamentos/retiradas de termos linguístico-textual-discursivos no processo de transmutação textual-discursiva;
- b) Acréscimo: adição de novos termos linguísticos-textuais-discursivos no gênero-fim;
- c) Substituição: mudança de termos linguísticos-textuais-discursivos de mesmo valor semântico pertinentes no movimento de construção de um texto para outro;
- d) Reordenação Tópica: diz respeito a operações cognitivas de trato da topicalização, ou seja, manutenção do assunto;

¹⁰ O ensaio de Dickson (2018) aborda o processo de retextualização da escrita para escrita.

e) Adaptação Enunciativa: operação cognitiva do aluno para adaptar enunciativamente diálogos, vozes e discursos reportados de um gênero-base escrito para um gênero-fim também escrito.

f) Adequação gênero-textual-discursiva: este é o momento de planejamento do professor para inserir e apresentar em sala de aula as propostas de trabalho com o gênero-base e o gênero-fim. Levar para os estudantes as reflexões sobre os aspectos e estruturas de sentido textuais-discursivos presentes nos gêneros a serem trabalhados.

Situando a rediscursivização nesse espaço dialógico e mantendo a ligação do processo à Linguística Aplicada, ancoramo-nos em uma concepção de língua/linguagem sociointeracionista que valoriza o contexto histórico, social e cultural em que o estudante está inserido. Com essa perspectiva, o trabalho com as operações da linguagem assume um caráter formativo crítico. Entendemos a rediscursivização como a oportunidade de o estudante ter contato com atividades que potencializem as competências de leitura e escrita. No processo de rediscursivização, a leitura, como em nenhum outro momento, deve ser limitada à decodificação de letras e palavras, pois as mudanças necessárias na construção de um novo texto exigem que o estudante-leitor acesse uma série de conhecimentos. É esse acessar de conhecimentos no processo de leitura que Brasileiro (2016) aponta:

O leitor é o coautor do texto. Ao leitor cabe construir sentidos, acionando inúmeros outros textos e promovendo uma inter-relação entre eles. Quando o leitor trava contato com um texto, ele traz para o objeto de leitura suas ideologias, experiências pessoais e leitura de mundo. Leitura é, portanto, o processo de interação entre texto, autor e leitor (Brasileiro, 2016, p. 33-34).

E ainda nesta abordagem sociointeracionista, as contribuições de Geraldi (2003) sobre o trabalho com a escrita e o ensino de língua materna colaboram com nossa pesquisa ao permitir pensar a culminância do processo da rediscursivização que é a produção textual. Além disso, considera a produção de texto como ponto de partida e chegada de todo processo de ensino-aprendizagem da língua. Segundo o autor, o texto é o espaço de manifestação integral da língua quer como conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer como discurso que aponta para uma relação intersubjetiva que se constitui no processo de enunciação assinalada pela temporalidade e suas dimensões.

Outro ponto abordado por Geraldi (2003) são as práticas de escrita que desconsideram as situações comunicativas reais. Geraldi (2003) classifica as produções textuais e as redações, sendo as redações uma atividade artificial apenas produzida para o contexto escolar; e as produções de texto, como atividades de escrita realizadas em situações comunicativas reais. Geraldi (2003) afirma que mesmo parecendo ingênuo, é necessário que o estudante se reconheça nesse processo comunicativo da prática da escrita. Portanto, para a produção escrita é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham estratégias para (a), (b), (c) e (d).

Como é possível observar, sobre as práticas de leitura e escrita, Brasileiro (2016) e Geraldi (2003) se opõem à concepção do aluno como sujeito passivo diante do texto. A função de coautor na leitura ou de interlocutor na escrita faz parte dessa abordagem sociointeracional da linguagem. Em nossa pesquisa, o movimento da rediscursivização envolvendo fatores cognitivos, linguísticos, textuais, discursivos e outros, permite ao aluno ter o texto como espaço dialógico. Reconhecemos a complexidade do processo da rediscursivização, mas este movimento de ressignificações oferece contribuições para as práticas de leitura e escrita dos estudantes. Portanto, a rediscursivização pode ser conceituada como um processo pedagógico dinâmico que vai além da simples conversão de uma modalidade textual para outra. Envolve a habilidade do estudante em recriar e reconstruir enunciados, utilizando sua própria perspectiva de mundo. Nesse contexto, rediscursivização não se limita à transformação de um tipo de discurso para outro, mas proporciona ao aprendiz a oportunidade de elaborar novas expressões, reflexões e interpretações, contribuindo para a construção ativa do conhecimento e desenvolvimento da sua visão individual sobre o mundo. A partir do contato com os gêneros abordados, passando pelos processos de leitura, compreensão, produção escrita e tentando manter a topicalidade do texto-base, a rediscursivização permite ao aluno a possibilidade de brincar, moldar e refletir sobre a linguagem.

3.3 MICROCONTO DE TERROR: O HORROR EM CÓDIGO

Com apenas cinquenta letras, em 1959, o autor guatemalense Augusto Monterroso entrou para a história com o microconto mais famoso do mundo. Desde

então, acordou, em muitos, o interesse pela produção de breves narrativas. Aqui no Brasil, Dalton Trevisan, já na década de noventa, com o livro *Ah é?* marca o que seria a inauguração das produções de miniconto/microconto no país. Em 2004, atento às redes sociais, Marcelino Freire reúne os cem menores contos brasileiros em uma coletânea. Freire (2004) propôs a diversos autores a produção de histórias com apenas cinquenta letras. A proposta do autor pode ser considerada uma tendência para a concisão da linguagem que se firmou nos ambientes digitais. Vemos que o trabalho de Freire (2004) está próximo do que passou a ser práticas em redes sociais como o *Twitter*. Em 2006, os usuários da rede social tinham um limite de cento e quarenta caracteres¹¹ para as publicações na plataforma, o que foi o espaço perfeito para a consolidação do gênero microconto. Se o velho ditado dizia “quem conta um conto aumenta um ponto”, com o microconto, a máxima mudou. Para contar um microconto é necessário reduzir vários pontos. E esse movimento de condensação torna o trabalho com o gênero em sala de aula um desafio, pois a predominância do ensino da língua materna ainda é grafocêntrico, voltado para regras e estruturas da linguagem, desconsiderando outros aspectos interacionais e comunicativos em que os alunos estão inseridos. É necessário o comprometimento com práticas de atividade reais da linguagem. E neste propósito, nos ancoramos em Bakhtin e o Círculo (2006, p.127) reafirmando que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

O gênero microconto está na esteira desse processo evolutivo da linguagem, podendo ser compreendido como formas relativamente estáveis de enunciados, os microcontos têm sua origem no gênero conto. E, se o gênero conto, mesmo sendo um gênero consolidado, apresenta dificuldade de definição¹², o microconto, por ser um gênero recente, ainda carece de um conceito canônico. Por isso encontramos, especialmente na internet, conceituações variadas, principalmente ligados ao número de caracteres usados para a produção do texto. Para nossa pesquisa, tomamos o termo microconto¹³ sem estabelecer um número de caracteres na produção escrita,

¹¹ Atualmente o limite é de 280 caracteres para as publicações no *Twitter*.

¹² Gotlib (1985) aponta que muito são os estudos em definir o gênero conto. Para a autora, a história da teoria do conto, mesmo superando a questão da extensão da narrativa do gênero, ainda apresenta dificuldades em definir as características estruturais do gênero.

¹³Sobre as nomenclaturas possíveis do gênero, em uma proposta de modelo didático organizado por Rojo (2019) encontramos a seguinte afirmação “Além de miniconto e de nanoconto, esse gênero

mas pensando em curtas narrativas de terror a serem produzidas no ambiente digital. Com isso, esperamos que a brevidade narrativa, a condensação do enredo, a intensidade da temática terror e o espaço digital possam ser elementos que potencializem o processo de ensino-aprendizagem oferecendo ao estudante práticas pedagógicas significativas.

Em consonância com Geraldini (2003), pensando em produções de discursos produzidos na escola e não para a escola, acreditamos que o gênero microconto possibilite ao aluno participar das diferentes práticas sociais que a leitura e escrita exigem na atualidade. Como abordado por Chartier (1998), o texto em tela requer deste estudante-leitor o conhecimento para embaralhar, entrecruzar e dialogar com outros textos, inovando e renovando maneiras de ler e escrever. Na esteira desses novos paradigmas, reconhecemos as contribuições do gênero microconto em sala de aula e nos aproximamos do dinamismo das múltiplas linguagens que os discentes estão inseridos. Sobre os microcontos, Blasina (2010) afirma:

o microconto funciona como uma espécie de intervenção literária minimalista, pois invade a vida digital e impõe-se, causando surpresa desde o primeiro momento. É também uma forma de estimular a leitura com cápsulas literárias de fácil publicação, rápida leitura, mas não necessariamente rápida compreensão, pelo contrário: a microliteratura é muito mais complexa do que pode julgar um olhar superficial – os textos sucintos têm como objetivo trazer um instante de reflexão em meio a toda a massa de informações (...) dos meios digitais. É como um estalo de consciência, um breve despertar da percepção e do imaginário do leitor [...]. (Blasina, 2010, p.1).

Para nós, esses apontamentos de Blasina (2010) revelam como é possível inserir novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) em nossas práticas pedagógicas a partir do gênero microconto e não apenas como um recurso tecnológico-digital, mas dentro de uma proposta pedagógico-dialógica. O trabalho com o gênero, mesmo que por meio de suas breves narrativas, abre grandes espaços de interação com o estudante. É o que explica Seabra (2010)

E como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se por meio desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um menor, que é o que está escrito no microconto, e outro maior, que é a imaginação a partir da leitura – pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar

(miniconto) recebe outras denominações, tais como microconto, microcorelato, e conto brevíssimo. Todas essas denominações nos remetem a produções pequenas, que interpelam movimento de literatura diferenciados, dinâmicos e que requerem letramento diferenciados de seus interlocutores” (211, p.81).

as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento (Seabra, 2010, p. 01).

Como abordado pelos autores Blasina (2010) e Seabra (2010), as atividades com leitura e escrita de microcontos podem ser um atrativo para os discentes, mas também é destacada a complexidade do gênero. Por isso, é importante que o contato do aluno com o texto seja mediado pelo professor. As características fruitivas do gênero devem ser utilizadas como atrativo, entretanto, o processo de leitura ou escrita precisa ser carregado de reflexão e com práticas pedagógicas significativas que se interliguem à realidade e às experiências dos alunos. Sendo o microconto um gênero de grande força no ambiente digital, acreditamos que o trabalho de leitura e escrita dessas micronarrativas dialoga com as vivências desses estudantes nativos dos espaços digitais. Desse modo, é possível promover diferentes operações da linguagem por meio das tecnologias digitais. Levar para o cotidiano escolar a variedade de linguagens e inovações tecnológicas que permeiam a vida do discente.

Com objetivo de articular o ensino de língua materna com as NTICs, em nossa pesquisa, o código QR¹⁴ serve como aliado para entendermos o ambiente escolar em sua amplitude social, cultural e tecnológica. É o que ressalta Rojo (2013), por meio das tecnologias há novas maneiras de ler, escrever e fazer circular informações na sociedade. Ademais, a autora defende a preparação para vivermos em uma sociedade cada vez mais digital. Entretanto, a escola ainda encontra dificuldade em acompanhar este sujeito contemporâneo, Chartier (1998) defende “é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura em sua plenitude” (1998, p.104). Quando associamos as NTICs com o ensino de língua portuguesa, estamos inseridos nessas “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2015, p. 116).

A internet e as novas tecnologias possibilitam outras formas de interação. A linguagem verbal divide espaço com a música, a imagem e outras semioses. A relação com os novos formatos de gêneros do discurso passa exigir não apenas competências

¹⁴Da indústria automobilística japonesa para a literatura. Foi esse o trajeto realizado pelo QR Code. Em seus primórdios, no ano de 1994, o novo formato foi considerado uma evolução do código de barras, sobretudo por dar mais destaque à síntese, pelo fato de ocultar aquela trilha quase infinita de números sob um grande quadrado feito de quadros menores, que se alternam com a cor de fundo do QR Code. É por isso que QR Code significa Quick Response Code (ou código de resposta rápida) (Kobs, 2021).

leitoras e de escrita, mas também o domínio da navegação. As mudanças tecnológicas e midiáticas demandam do estudante contemporâneo estratégias complexas para a construção de significados do texto no ciberespaço. Todavia, acreditamos, assim como aborda Coscarelli (2012), que os gêneros digitais não apresentam um novo conceito de texto, mas sim novos formatos de texto.

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra “texto”, não com um novo conceito, mas com uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele (Coscarelli, 2012, p. 149).

O que pretendemos ao alinhar o trabalho com microcontos e o código QR é salientar questões relativas à leitura e escrita de um aluno-sujeito que precisa estar apto a lidar com uma diversidade de linguagens que já fazem parte do seu cotidiano. Acreditamos que utilizar o código QR como ferramenta digital promove uma maior imersão e integração do estudante com o texto. O que é oculto pelo código gera um efeito significativo e instigante no estudante, visto que, a leitura e escrita em tela se constroem por variadas semioses. Sobre o texto abrigado em outros formatos e suporte, Chartier (1998, p.138) afirma “Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja publicado em um folhetim, em um livro sobre um gabinete de leitura, ou junto com outros romances, incluído em um volume de obra completas”. Acreditamos em novas possibilidades de interação do estudante com o enigma do texto escondido no código QR.

Figura 04 – Alunos do 7º ano lendo o microconto *Bruxas* de Carlos Seabra.



Fonte: Acervo do autor (2022)

Se o microconto e o código QR, em nossa pesquisa, se apresentam como originários da contemporaneidade, também evocamos um elemento mais primitivo para compor nossos estudos, o sentimento de pavor: “A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o mais antigo e mais forte tipo de medo é o medo do desconhecido” (Lovecraft, 1973 p. 12). Como afirma Todorov (1980), a temática do medo produz sentimentos no leitor que vai do horror à curiosidade, não sendo possível passar por essas narrativas com indiferença. Para nós, o importante é levar para a sala de aula práticas dialógicas e significativas no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de provocar o interesse dos estudantes suscitando respostas e contrarrespostas. Por isso, o terror/horror se apresenta como um gatilho dialógico. É sobre esse efeito provocativo da temática terror que Gens define:

Histórias de terror contam com certos ingredientes, destinados a provocar determinados efeitos no leitor. Tenha-se em mente que muitas dessas narrativas brotam da tradição oral, mantendo marcas de contar ligadas à oralidade. Absorvem a própria natureza do medo, e é constante a falta de potência da personagem face àquilo que deve enfrentar. Aliados a essa mobilidade da vítima-personagem que experimenta o horror, encontra-se o silêncio, a impossibilidade de compartilhar com o outro suas desventuras e o isolamento, características que, segundo Freud, fazem parte direta da angústia infantil (2013, p. 108 e 109).

Logo, vemos a potencialidade dialógica do gênero microconto dentro da temática terror, pois consideramos um fértil território de interlocuções a ser trabalhado em sala de aula. A construção de nossa pesquisa está estabelecida no princípio Bakhtiniano de dialogismo, em que todo discurso comporta duas faces, por isso,

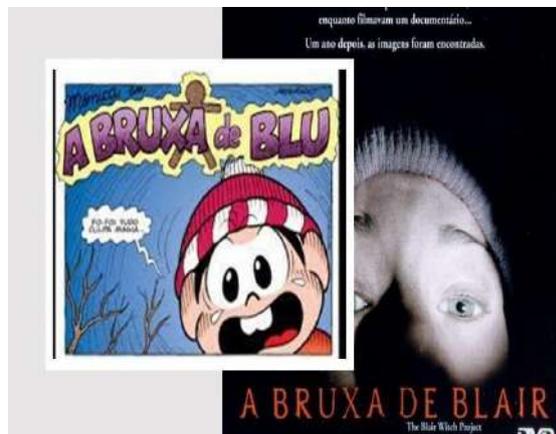
apostamos nas tecnologias digitais que se conectam a este estudante contemporâneo, assim como os microcontos de terror abrem espaço para a interação com os discentes. Em nossas práticas docentes, adotamos a “palavra como ponte lançada entre mim e outros” (Bakhtin, 2006, p.115).

3.4 O ESPANTALHO CÔMICO: ESPANTANDO O MEDO

O capítulo anterior tratou da temática terror em sala de aula, os microcontos de terror como proposta pedagógica. E para Prieto (2001) as narrativas de horror fortalecem nossas emoções, nos ajudam a lidar com medos e traumas. Entretanto, diferente dos assombros ficcionais, há muitos terrores reais no processo de ensino-aprendizagem. São diversas pesquisas que apontam para o baixo rendimento no que se refere à proficiência em leitura, produção escrita e desenvolvimento crítico-discursivo dos alunos. Sabemos que são vários os fatores responsáveis por esse cenário e, também, temos consciência que muitos profissionais da educação buscam por práticas revitalizadoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa com o objetivo de mudar essa realidade.

Por essas práticas, acreditamos no riso como ferramenta para fortalecer nosso devir pedagógico. O cômico como antídoto para aliviar tensões, reduzir conflitos e imprimir leveza para o ambiente escolar. Para isso, apostamos na leitura parodiada das histórias de terror feitas pelas HQs da Turma da Mônica e desafiar os estudantes para a produção de micronarrativas com elementos de humor, microconto de “terrir”¹⁵.

Figura 05 – Introdução do gibi “A bruxa de Blu” e o poster do filme “A bruxa de Blair”



Fonte: Compilação do autor (2023)

¹⁵ O site Revista de Cinema, atribuiu ao cineasta Ivan Cardoso como o inventor do gênero “terrir”, uma mistura de comédias, chanchadas e filmes de terror e suspense.

Para entender o “terror” e como os estudantes podem criar os elos discursivos entre as temáticas terror e humor, ancorados em Bakhtin (2006), podemos refletir sobre as noções de significação e tema. Acima, na figura 5, temos em contraponto, o pôster de um filme do gênero terror e a paródia da HQ da Turma da Mônica. Na imagem, observamos a semelhança/repetição da significação. De acordo com a teoria Bakhtiniana, o significado são os elementos repetíveis e perenes das enunciações e sua compreensão é divisível, não dependendo da totalidade comunicativa. Diferente, a construção do tema abarca toda a enunciação e renova-se a cada interação discursiva. Por isso, na figura apresentada, é possível identificar o que é terror e o que é humor. Segundo o filósofo russo, o tema está estabelecido no uso real da linguagem e é compreendido para além do significado, visto que, a compreensão engloba os valores sociais de uma comunidade cultural. Para Bakhtin, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (Bakhtin, 2006, p. 132).

Sendo assim, notam-se os elementos de aproximação entre a HQ e o filme, contudo, a compreensão de toda a situação comunicativa vai além de palavras e categorizações. Compreender um texto envolve questões de caráter linguístico, sociocognitivo e interacional (Koch, 2003, p.31). Portanto, buscamos averiguar o percurso entre o terror e o riso e qual a contribuição do cômico no processo de ensino-aprendizagem. Alinhados ao conceito Bakhtiniano de compreensão ativa (Bakhtin, 2006), é possível traçar junto aos discentes um trajeto dialógico: da leitura das HQs temáticas da Turma da Mônica e dos microcontos de terror para as produções dos micronarrativas que mesclam o terror e o cômico. Para Bakhtin (2006), a compreensão é uma forma de diálogo que resulta na formação da cadeia discursiva, a compreensão ativa gera resposta, produz novos discursos e se opõe a palavra do outro.

Ademais, ainda ancorados na teoria Bakhtiniana, ao abordar o terror e o cômico na sala de aula, com o objetivo de produzir as inversões de terror para humor, nos aproximaremos do conceito de carnavalização presente na obra do filósofo russo. Para Bakhtin, a carnavalização representa uma forma de expressão cultural e literária que subverte a ordem estabelecida, desafia as hierarquias sociais e promove a renovação e a liberdade temporária.

O carnaval é uma grandiosa cosmovisão universalmente popular dos milênios passados. Essa cosmovisão, que liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem (tudo é trazido para a zona do contato familiar livre), com o seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação e à mudança, tendente a absolutizar um dado estado da existência e do sistema social (Bakhtin, 2013, p. 184).

A carnavalização é responsável por dessacralizar o discurso oficial e de autoridade. Na concepção Bakhtiniana, durante o carnaval, as hierarquias sociais são suspensas, e as pessoas são incentivadas a agir de forma irreverente, a desafiar as regras e a expressar-se de maneiras que normalmente seriam consideradas inaceitáveis. A carnavalização é uma forma de contestação e renovação, que desestabiliza as estruturas de poder e oferece uma visão alternativa do mundo. Ela se manifesta por meio de recursos como a paródia, a sátira, a inversão de valores, a comicidade e o grotesco.

No campo literário, a carnavalização se manifesta em obras que incorporam esses elementos carnavalescos. O conceito de carnavalização pode ser utilizado como estratégia estilística e uma forma de análise cultural e literária. É o que esclarece Fiorin (2016)

A carnavalização é a transposição para a arte do espírito carnavalesco. Bakhtin delineia esse conceito no capítulo IV de A poética de Dostoievski, mas é em A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto da obra de François Rabelais que ele é refinado e desenvolvido (principalmente a introdução). A obra de Rabelais, para Bakhtin, só poderia ser entendida se se compreendessem seus laços profundos com a cultura popular, com o carnaval (Fiorin, 2016, p. 97).

Para nossa pesquisa, nos interessa a dessacralização que transforma terror em riso. O riso é uma das principais características do carnaval e está associado à inversão de papéis e à contestação das convenções sociais. Bakhtin aponta para a essência transgressora do riso e as possibilidades de libertação das restrições impostas pela sociedade.

O sério é oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições. Há sempre nessa seriedade um elemento do medo e da intimidação. [...]. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência e a autoridade empregam a linguagem do riso. [...]. Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revelava-lhe um novo mundo [...] ela podia formar para si uma verdade diferente, não oficial, sobre o mundo e o homem Bakhtin, 2013, p. 78).

O riso carnavalesco tem uma dimensão ambígua. Por um lado, ele ridiculariza e desmascara as autoridades, as normas sociais rígidas e as ideologias dominantes, por outro lado, o riso também celebra a vida, a diversidade e a criatividade humana, pois representa uma visão de mundo alternativa que desafia a seriedade e a rigidez do discurso oficial. E a partir dessa ambiguidade entra o nosso trabalho com o “terror”, uma subversão do terror no cômico.

Como já abordado no capítulo anterior, a temática terror fascina os discentes, contudo, mesmo presente em documentos oficiais de educação, as narrativas de terror encontram resistência no ambiente escolar, alguns consideram o gênero inferior, outros temem a temática. Além disso, no caso das obras audiovisuais, órgãos governamentais, como o Ministério da Justiça e Segurança Pública, adotam recomendações às famílias sobre a faixa etária referente a cada obra, a Classificação Indicativa (ClassInd). Tal cenário nos mostra que a temática terror em sala de aula esbarra na rejeição e na regulamentação, mesmo sendo do interesse dos estudantes. Por isso, ao abordar o terror em sala de aula, temos o riso como forma de escape de possíveis entraves e regulamentações. O riso tem a capacidade de mudar o sentido habitual das coisas. Como é possível perceber nas HQs abaixo:

Figura 06 – Série Terror das HQs da Turma da Mônica.



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023).

As capas das HQs abordam personagens de filmes de terror que não são recomendados para alunos do ensino fundamental, porém, nas obras, há um deslocamento dos riscos que tais figuras representam, percebe-se a inversão do medo pelo humor. Há uma subversão dos símbolos, o que era ameaça é desconstruído, “representa o terrível através dos *espantalhos cômicos*, isto é, na forma do terrível vencido pelo riso. O terrível adquire sempre um tom de bobagem alegre” (Bakhtin,

2013, p. 34; destaque no original). Travestido em humor, o terror chega à sala de aula sem censura, pois “todo o medo é vencido pela zombaria, pela troça, pelo riso” (FERREIRA, 2020). Relevante ressaltar que, ao inserir em nossos processos pedagógicos esses elementos de terror cômico, não pensamos no espaço escolar como um lugar exclusivo de entretenimento; para nossa pesquisa, o riso é um catalizador dialógico, provocando no estudante a réplica desses enunciados, a palavra sendo levada à palavra.

4 A ANATOMIA DA PESQUISA

O ambiente investigativo foi em uma escola de ensino fundamental e médio localizada no município de Vila Velha-ES. Os participantes desta pesquisa são estudantes do ensino fundamental – séries finais. O desdobramento da investigação foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa com particularidades da pesquisa-ação, entrelaçando todos os envolvidos na pesquisa. A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que combina pesquisa e ação prática, com o objetivo de abordar questões ou problemas específicos em um contexto real e promover a mudança ou melhoria nesse contexto. A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que pode ser particularmente eficaz no contexto do ensino de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa. Ela permite que os educadores abordem desafios específicos relacionados ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como à melhoria da prática pedagógica de maneira prática e reflexiva.

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (Thiollent, 1986, p.14).

Nesta perspectiva, o professor-pesquisador é considerado um mediador/participante, o que reforça o caráter dialógico de nossa proposta. Desse modo, participativo e cooperativo, analisamos a junção dos elementos terror, humor e as NTICs em sala de aula e como isso pode envolver a criação de atividades de leitura mais envolventes, a introdução de estratégias de ensino de escrita eficazes e o uso de ferramentas digitais como recurso de aprendizagem. O projeto fundamenta-se no pensamento bakhtiniano ao analisar a língua(gem) como um fator social regido por nossas necessidades de comunicação, compreendendo a palavra como os fios dialógicos que conectam a própria vida (Bakhtin, 2006). Ainda sobre a manifestação de língua(gem), temos também o apoio da Linguística Aplicada e suas contribuições quanto ao ensino de língua portuguesa.

Sendo assim, nossa pesquisa movimenta-se com o intuito de observar e refletir sobre as contribuições e potencialidades das temáticas humor e terror, como também, sobre o papel das novas tecnologias da comunicação em sala de aula. O processo de observação e reflexão ocorrerá nas aulas-oficinas e partiremos do pressuposto do importante papel das múltiplas linguagens no ensino da língua materna.

Em nosso trabalho, mesmo nos aproximando dos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004), não usamos a metodologia de Sequência Didática (SD), visto que, para a aplicação de tal metodologia, há necessidade de seguir à risca os módulos propostos pelos autores. Em nossa prática, tomamos como inspiração a SD, mas partimos de sequências de atividades pedagógico-dialógicas, conscientes que a construção do saber se concretiza a partir de diversas realidades escolares e de sujeitos. Produziremos o nosso produto educacional investigando o dialogismo a partir da leitura responsiva dos quadrinhos da Turma da Mônica (série terror) e inserindo a rediscursivização (Vidon, 2017) como processo na construção de microcontos de terror com elementos cômicos. E como objetivo final, pretende-se gerar um produto educacional (*e-book*) que possa colaborar com as práticas pedagógicas de docentes interessados no tema.

4.1 DESMEMBRANDO A PESQUISA

A nossa proposta interventiva ocorreu em uma escola de tempo integral em Vila Velha - ES, a escola é recém-reformada, com boa estrutura, todos ambientes são climatizados e atende aos alunos das cinco regiões do município. A escola oferece o ensino médio e fundamental II e, no noturno, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição possui laboratórios de física, química e matemática, sala de arte, equipamentos como impressora 3D, contudo, mesmo destoando da realidade das escolas brasileiras, a escola também carece de internet de qualidade, a biblioteca não possui bibliotecários, o espaço, normalmente, é utilizado como sala de reunião e as salas de aulas são lotadas. Em média, a escola possui quatrocentos alunos matriculados e fila para novas matrículas. Os alunos do ensino médio e fundamental cumprem o mesmo horário letivo, são nove aulas de cinquenta minutos por dia.

O modelo pedagógico das escolas de tempo integral difere em alguns pontos das escolas de tempo regular. Uma dessas diferenciações é a disciplina eletiva¹⁶, as escolas de tempo regular não oferecem a disciplina aos estudantes do ensino fundamental II, diferente das unidades escolares de tempo integral. A relevância dessa informação está no fato de que, em nossas práticas, aproveitamos o momento

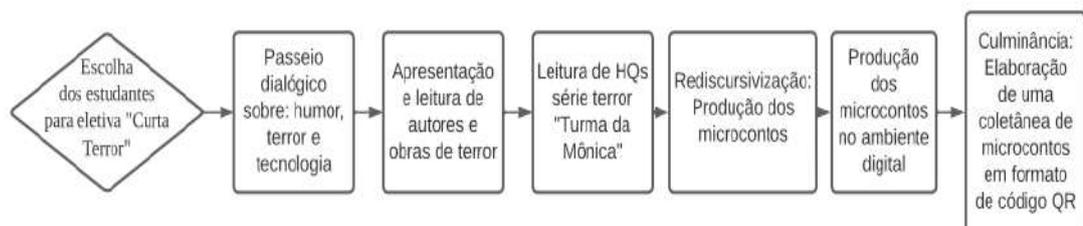
¹⁶ A Eletiva é um componente da parte diversificada do currículo das escolas com oferta de Educação em Tempo Integral, que tem por objetivo complementar e enriquecer a Base Nacional Comum (BNC) a partir do estudo dos diferentes contextos, considerando as diversidades e particularidades históricas, culturais, regionais, sociais, ambientais, políticas e econômicas do território capixaba, contribuindo para a formação integral do educando e a realização dos seus projetos de vida (CURRÍCULO, 2020).

da disciplina diversificada como espaço para a nossa pesquisa, porém, nossas sugestões de atividades também poderiam ser aplicadas na disciplina de língua portuguesa, sendo as eletivas uma extensão das disciplinas da base curricular.

A escolha em aplicar nossa pesquisa nas aulas de eletivas nasce da necessidade em produzir no horário da disciplina, práticas pedagógicas significativas. Visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente após as mudanças do Novo Ensino Médio, exige que as escolas ofereçam dentro da parte diversificada o componente eletivo. Para nós, esses novos paradigmas educacionais, implementados em governos neoliberais, têm como objetivo precarizar o currículo da escola pública. Portanto, neste momento de esvaziamento e desqualificação do ensino público, pensar em uma perspectiva dialógica quanto ao ensino de língua portuguesa, permitir aos discentes a problematização dos objetos de ensino e se constituírem como sujeitos responsivos é uma forma de resistência.

Tendo a disciplina da área diversificada como espaço de nossas práticas, oferecemos a eletiva “Curta Terror¹⁷” e os trinta e quatro alunos participantes da turma, todos do ensino fundamental II, fizeram a escolha entre três opções de eletivas. Para os discentes, é oferecido um cardápio de eletivas, separadas entre o público do ensino médio e do ensino fundamental. Com a seleção dos estudantes, com um grupo de alunos do 8º e 9º ano, partimos, em nossas sugestões de atividades, em práticas que provocassem o despertar de ressonâncias de sentidos, ancorados em práticas dialógicas. Abaixo segue a elaboração de um esquema que melhor sintetiza nossa trajetória dialógica.

Figura 07 – Esquemática do processo de atividades



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

¹⁷ O objetivo da eletiva é proporcionar ao estudante instrumentos potencializadores com o objetivo da ampliação das competências leitoras e de escrita de forma dialógica. Abordar as temáticas terror e humor por meio de gêneros multimodais e de breves narrativas, usando variados tipos de linguagem com foco no ambiente digital. Estimulando a leitura e compreensão ativa responsiva e a escrita criativa.

Elencamos o momento de escolha da eletiva feita pelos discentes como ponto de partida, em razão de acreditarmos ser esse o primeiro contato dialógico com os estudantes. As demais etapas de nosso percurso metodológico estão divididas em módulos que envolvem as sequências de atividades referente à leitura, compreensão, interpretação e rediscursivização das HQs em microcontos com elementos de terror e humor. Em relação à aplicabilidade das sequências de atividades pedagógicas, esquematizamos as etapas de acordo com os módulos abaixo apresentados:

Quadro 2 – Módulos de Sequência de Atividades

<p>Construção Dialógica</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escolha das eletivas; (2 aulas/ 50 minutos) ● Envolver e motivar os alunos com a proposta da eletiva; ● Apresentação de obras de Edgar Allan Poe. ● Exibição do curta de animação “Who’sHungry?”; ● Produção no padlet do mural “Você tem medo do quê?” com o uso do código QR; (2 aulas/ 50 minutos) ● Exibição dos curtas de terror “Amy” e “Luzes apagadas”; ● Debate sobre os tipos de terror. ● Visitas a perfis do TikTok que produzem microcontos animados de terror; (2 aulas/ 50 minutos) ● Apresentação das capas das HQs da série de terror da Turma da Mônica; ● Atividade para reconhecer as histórias originais de terror parodiadas pelo gibi da Turma da Mônica; ● Exibição do gibi narrado “O Coiso” do canal do Youtube “Quadrinhos da Mônica”. (2 aulas/ 50 minutos)
<p>Momento de Leitura: Em quadros</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero HQ e as personagens da Turma da Mônica; ● Leitura da HQ da Turma da Mônica “Clássicos do Cinema – Terrir” escaneada e disponibilizada na plataforma Google Classroom; (3 aulas / 50 minutos) ● Leitura de microcontos em formato de código QR, disponíveis no blog www.qrcontos-blog.tumblr.com

	(1 aula / 50 minutos)
Produção Escrita: O terror cômico	Desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> ● Retomada ao conceito do gênero microconto; ● Produção de microconto a partir dos medos expostos no mural “Você tem medo do quê?”; (2 aulas / 50 minutos) ● Produção em grupo de microconto de terror a partir do processo de rediscursivização das histórias “A bruxa de Bleu” e “O coiso” da Turma da Mônica; ● Reformulação do microconto de terror inserindo elementos cômicos; (4 aulas / 50 minutos) ● Escrita dos microcontos no power point e convertidos em formato de imagem; ● Conversão dos microcontos em formato imagem em código QR; (2 aulas / 50 minutos) ● Publicação dos microcontos em formato de microcontos animados na plataforma TikTok; (2 aulas / 50 minutos) ● Exposição dos microcontos em formato QR na escola.

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2023).

Nossos movimentos de pesquisa consistem em investigar como inserir diferentes gêneros discursivos em sala de aula, sem o objetivo de instrumentalizá-los ou simplesmente reproduzi-los. Nosso processo de investigação busca avaliar como o ensino a partir desses gêneros do discurso atrelados ao processo de rediscursivização e as novas tecnologias da comunicação e informação podem contribuir na formação dos estudantes para que estes possam atuar discursivamente diante de variadas situações.

4.1.1 Trilhando o terror – uma prática de sustos e risos

Alicerçados em elementos metodológicos da pesquisa-ação, analisamos os desafios relacionados ao desenvolvimento de habilidades de leituras e escrita por meio de diferentes gêneros discursivos. Com isso, reforçamos o caráter social da língua(gem) e buscamos desenvolver junto aos discentes não apenas habilidades linguísticas, mas também os tornar sujeitos ativos e participantes na construção de conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e

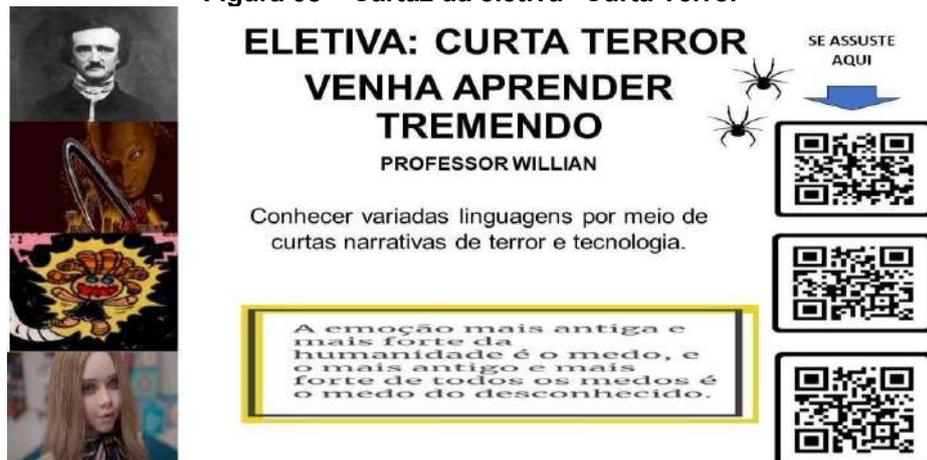
significativo. Baseado no princípio bakhtiniano de compreender a linguagem como um fator social regido por nossas necessidades de comunicação. Sendo assim, nos aproximamos do trabalho de Silva (2020) ao ver o ensino de língua portuguesa como espaço dialógico. O autor afirma, em sua pesquisa de mestrado, que os educadores de língua materna devem estar prontos para orientar seus alunos na assimilação não apenas da estrutura, mas também dos elementos que abrangem os gêneros discursivos. A interação dessas características, tanto dentro quanto fora do texto, é crucial durante os momentos de leitura, atividades de interpretação e produção de textos. Nessa abordagem, partimos com o objetivo não de negar o estudo da estrutura da língua, mas sim levar para a sala de aula o funcionamento discursivo e as interconexões entre as vozes individuais e sociais.

Em nossa prática, fundamentados em uma construção dialógica, nosso ponto de partida de criação de elos enunciativos foi a apresentação da eletiva e a escolha da disciplina pelos discentes. A seguir, descreveremos a relação de interação entre os sujeitos participantes desta pesquisa.

Construção dialógica

1º Momento: Como já mencionado, a nossa pesquisa foi realizada na disciplina eletiva, disciplina da parte diversificada do currículo. A escolha da eletiva é feita por votação pelos estudantes e consideramos este processo o ponto inicial de nossa construção dialógica. Defendemos a ideia de que o ensino da língua materna tem como meta viabilizar a participação dos estudantes nas atividades linguísticas relacionadas às práticas sociais de sua comunidade. Além disso, outro objetivo destacado é o de facilitar processos formativos que permitam a integração dos aprendizes às diversas formas de textos que representam essas práticas sociais. E desse primeiro contato, que tem origem na escolha feita pelos discentes, reforçamos a natureza social e interativa da linguagem que rompe com a condição de estudantes como receptores passivos do conteúdo. Abaixo, segue o cartaz de apresentação da eletiva “Curta Terror”.

Figura 08 – Cartaz da eletiva “Curta Terror”



Fonte: Acervo do autor (2023)

O cartaz foi disponibilizado em um mural com mais duas opções de eletivas para os discentes do ensino fundamental II e oportunizado um formulário para a escolha entre as três eletivas. O formulário de votação disponibilizado para a escolha da eletiva foi elaborado pela equipe pedagógica da escola. Já nesta primeira oportunidade tentamos evidenciar as múltiplas linguagens e as ferramentas digitais que os estudantes teriam contato em nossas aulas/oficinas. Para além do processo de escolha da disciplina, consideramos esta etapa, o contato dos discentes com o cartaz, como uma construção de elos enunciativos, a reação da palavra a palavra. A intenção com o cartaz foi provocar nos discentes uma reação, seja de recusa, reconhecimento ou concordância. Após o resultado da votação, trinta e quatro alunos se inscreveram na eletiva “Curta Terror”.

2º Momento: Visando abrir um canal de diálogo sobre a temática terror, nessa aula inicial, foi apresentado o curta de animação “*Who’s Hungry?*”¹⁸. A exibição do curta teve como objetivo mostrar uma mini narrativa de horror e as possibilidades de condensar um enredo. Ao encerrar a exibição do vídeo, em uma roda de conversa, os alunos reconheceram os elementos de horror presente na obra, discutiram sobre as ações e decisões dos protagonistas e se colocaram no lugar das personagens. Ademais, os alunos perceberam a interdiscursividade presente no curta, pois a história possui semelhanças com o conto infantil de “João e Maria” e consideramos esse reconhecimento com um fator positivo para discutir nas próximas aulas-oficinas o

¹⁸ Dirigido por David Ochs, *Who’s Hungry* é um curta de animação em preto e branco, sobre duas crianças que aprendem, da pior forma, que não devem aceitar doces de estranhos. O conto é baseado em João e Maria e está disponível no Youtube.

processo de rediscursivização com os estudantes. Essa abertura de um processo dialógico no ambiente escolar, nos aproxima de Cabral (2015). Em sua pesquisa de mestrado, a autora defende as narrativas de terror em sala de aula como um potencializador para a interação verbal, a escuta e a réplica ativa. Cabral (2015), ancorada em viés bakhtiniano, utilizou o terror na construção de uma compreensão ativa e responsiva dos alunos. Segundo a pesquisadora, o discente, ao perceber e compreender o sentido (linguístico) da mensagem, assume de maneira simultânea uma posição responsiva ativa: podendo concordar ou discordar (total ou parcialmente), complementar, aplicar, ou preparar-se para utilizar o discurso, entre outras possibilidades.

Cabral (2015) ainda nos relata em sua pesquisa que sua proposta de trabalho foi atravessada por um viés de resistência em relação à temática terror. Diferentemente, nossa eletiva, por ser uma escolha dos estudantes, não teve esses entraves. O grupo presente em nossas aulas-oficinas já tinham familiaridade com o gênero terror. Contudo, foi notado que o conhecimento deles sobre a temática vem mais de obras cinematográficas, algumas não indicadas para crianças e adolescente. O que nos mostra o fascínio dos discentes pelo gênero de terror que burla até a censura. Sobre o interesse com a temática, Prieto (2001) aponta que as narrativas de mistério contribuem para o fortalecimento das emoções, diante dessas histórias de assombros é possível desenvolver um maior controle das emoções e compreender e reconhecer as vulnerabilidades da vida. Ainda de acordo com Prieto (2001), questões como a morte, a dor, a perda que são temáticas que fazem parte desse universo enriquecem a formação de crianças e adolescentes. Entretanto, por ser um ambiente escolar e o nosso trabalho ser desenvolvido com uma turma do ensino fundamental II, foi necessário mediar a roda de conversa com o máximo de atenção. Visto que a temática terror pode envolver questões de violência, com um conteúdo mais sensível para alguns ou enveredar para o sobrenatural, o que poderia ir de encontro aos dogmas religiosos dos estudantes e suas famílias. Percebemos a materialização dessa situação em um comentário de um estudante que relatou que os responsáveis não se importavam com o conteúdo de terror consumido por ele, porém, ele não deveria assistir a filmes de terror com elementos religiosos.

O comentário do aluno em nossa roda de conversa interligou enunciados e movimentou uma cadeia discursiva, pois alguns discentes defenderam que as histórias precisam ter obrigatoriamente os elementos sobrenaturais envolvendo

assuntos religiosos. Com o debate, foi necessário mediar questões sobre crenças, censura, violência, relações familiares e diante dessa interligação de discurso, notamos como a tema terror construiu diferentes sentidos nos sujeitos envolvidos nessa corrente comunicativa. No conceito bakhtiniano de que cada pessoa ocupa uma posição singular que nunca foi ocupada por outra e cada indivíduo social expressa em um determinado instante e local exclusivo para si, uma vez que esses elementos estão intrinsecamente ligados às vivências únicas desse sujeito (Bakhtin, 1997).

Na esteira dessa discussão sobre o terror, buscamos gerar mais reflexão sobre o conceito do gênero. Para isso, foi feita uma breve apresentação sobre o autor Edgar Allan Poe e comentamos sobre dois contos do escritor: o “Enterro Prematuro” e “A máscara da Morte Rubra”. O objetivo ao comentar os contos foi mostrar aos alunos como o terror pode ser constituído ou não de elementos sobrenaturais. Pois os contos pertencem ao gênero terror, mas apenas um traz elementos sobrenaturais. Para Prieto (2011), o estilo característico do terror está ligado ao uso de elementos linguísticos, como a elaboração minuciosa das descrições de espaços. Os textos proporcionam ao leitor uma compreensão abrangente da narrativa, preparando-o para, em seguida, introduzir um momento de ruptura. As histórias de terror acionam os nossos medos e flertam com o desconhecido. Por isso, apresentação dos contos funcionou como referência para a compreensão dos alunos quanto à temática terror na literatura. Ressaltamos que abordamos os contos sem fazer a leitura das obras com os discentes, foram apenas comentários sobre as narrativas, todavia, apresentar obras literárias de terror, permitiu perceber o envolvimento dos estudantes com o consumo desse tipo de literatura. Alguns alunos mostraram-se leitores de livros de terror que vão do clássico ao contemporâneo. E nas aulas seguintes, levaram as obras que estavam lendo.

Ainda neste encontro, em um passeio dialógico, trouxemos a dinâmica “Conte-me seus medos”, essa atividade foi realizada utilizando algumas ferramentas tecnológicas/digitais. Alguns códigos QR foram espalhados pela sala de aula e os alunos deveriam apontar seus celulares e confessar algum medo. As confissões escritas no celular eram projetadas no padlet¹⁹ que era exibido no quadro através do projetor. Foi interessante perceber que, se no início de aulas/oficinas, alguns

¹⁹ O Padlet é uma ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos, acessíveis através do navegador de internet de computador ou aplicativo

estudantes relataram a aversão em produzir texto em sala aula, as ferramentas tecnológicas envolveram toda a turma com a atividade. Mostrando-nos que o desinteresse dos discentes em atividades relacionadas à leitura e escrita pode estar associado a fatores motivacionais e as NTICs podem contribuir para o envolvimento dos alunos. Além disso, não apenas as NTICs foram um atrativo, como também buscamos conceber essa atividade de escrita não apenas como uma produção de texto, o objetivo da atividade era ouvir os sujeitos e não os alunos. Como afirma Geraldi (1984) “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilitasse-lhe o uso da linguagem”. Dentro dessa perspectiva, mesmo a atividade trabalhando apenas com o relato confessional dos discentes, acreditamos que a dinâmica não produziu simulação de discurso, mas sim um verdadeiro ato de comunicação social, uma unidade real do discurso. Bakhtin (2006) defende que a palavra, assim como a oração simples e direta, não demanda um ato comunicativo específico, não provoca uma resposta imediata por parte do interlocutor, pode ser removida do contexto e possui uma conclusão abstrata, o que pode resultar em imprecisão; ela atua como um componente isolado, não como uma unidade completa. A oração em si não possui autoria, sendo somente quando transformada em um enunciado em uma situação de discurso que passa a refletir a intenção do falante. De outro modo, os enunciados manifestam-se por meio da escrita ou da fala, implica um ato de comunicação social, sendo, portanto, a verdadeira unidade do discurso. Nesse processo, ocorre uma interação entre sujeitos. O receptor não é passivo; ao escutar e compreender um enunciado, assume uma postura responsiva, podendo debater, direcionar, expandir, concordar ou discordar do que está sendo expresso, desempenhando um papel ativo no ato de enunciação. Assim como o locutor age desejando e provocando um retorno dessa interação social. Acreditamos que os enunciados produzidos com a atividade “Conte-me seus medos”, foi possível levar aos discentes uma compreensão sobre o gênero terror carregada de signos ideológicos. Discutir o que é ou o que não é terror foi atravessado pelos medos e terrores dos discentes.

Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (Bakhtin, 2006, p.48)

Ressaltamos que mediar a roda de conversa e aplicar uma atividade que envolveu recursos digitais como celular e internet, gerou alguns contratemplos, nem todos os alunos tinham tais ferramentas. Como também, organizar momento de fala e escuta dos estudantes demandou muito esforço. Entendemos que haveria uma agitada interação entre os participantes, todavia os discentes contribuíram para o andamento da atividade. Os alunos que tinham celular, emprestaram o equipamento para os que não possuíam e mesmo o celular do professor-pesquisador foi utilizado na atividade. Assim, vencidos os obstáculos, vieram à tona os medos de palhaço, borboleta, perder um pênalti, bonecas, cair de moto e até o medo de nada e o medo de tudo.

Após as atividades, alguns alunos indicaram algumas páginas em redes sociais que produziam conteúdo audiovisual de terror. Essa troca de ideias contribuiu para o planejamento das próximas aulas/oficinas. Também notamos nas aulas seguintes, o entusiasmo de um grupo de estudantes em levar obras literárias para a sala de aula. Estarmos atentos a essas contribuições com os estudantes permitiu (re)pensar os próximos encontros. Pois o nosso projeto, que já envolvia ferramentas tecnológicas e o universo digital, tinha espaço para os ambientes virtuais que fazem parte do cotidiano dos discentes. Também percebemos a possibilidade de agregar em nosso trabalho o audiovisual como forma de maior interação com a turma.

Abaixo segue a atividade realizada nesse primeiro encontro de nossas aulas-oficinas:

Figura 09 – Mural “Conte-me Seus Medos”²⁰

Fonte: Acervo do autor (2023)

3º momento: Aproveitando o apelo das obras audiovisuais com os estudantes, iniciamos este encontro exibindo dois curtas. Nossa proposta buscou discutir o alcance temático e os limites do gênero terror. O primeiro curta “Luzes

²⁰ Acesso ao Padlet no endereço <https://padlet.com/williantim97/eletiva-curta-terror-6821rozuw1j44qbi>

Apagadas²¹” faz parte do subgênero *jumpscare*²², já a segunda obra, “Amy²³” é um curta de animação de terror que aborda o abuso sexual infantil. Os curtas são encontrados gratuitamente na plataforma *Youtube*.

Figura 10 – Curtas Luzes Apagas e Amy



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Após a exibição dos curtas, iniciamos com a turma uma roda de conversa, não com objetivo de discutir apenas interpretações, mas sim revelar as relações dialógicas que nos conectam. Com o primeiro curta, um *jumpscare*, questionamos a turma sobre o fascínio em ter contato com um gênero que nos assusta e aflige. As respostas dos discentes caminham em direção ao que afirma Prieto (2011) sobre como o contato com as obras de terror permite enfrentar nossos medos e liberar emoções reprimidas de forma controlada. Os discentes ainda acrescentaram a diversão como elemento atrativo na relação com as temáticas de assombro. O medo gerado por essas obras foi comparado a um parque de diversão; existe o medo de alguns brinquedos, todavia é um risco sem graves consequências.

Com o segundo curta de animação, retomamos o fio dialógico sobre o que é terror. Questionamos os alunos sobre se eles conseguiam identificar o tema da animação. Em suas falas, ficou explícita a compreensão dos alunos e o grupo chegou à conclusão de que muitas vezes o terror não precisa ter ligação com assombrações, espíritos malignos ou uma fantasia fantástica. A partir do curta, perceberam que elementos assustadores surgem do cotidiano, do convívio com outro ou de nossas emoções internas.

²¹ Curta de apenas 2:41 criado para uma competição de filmes de terror que aconteceu em 2013. Curta sem diálogos, apenas para brincar com os sons, ruídos e medos do espectador.

²² Susto repentino (ou arroubo de susto), do inglês *jumpscare* (traduzido "pulo de susto") é uma técnica frequentemente usada em filmes de terror e jogos eletrônicos com intuito de assustar o público, surpreendendo-o com uma mudança abrupta de imagem ou evento, geralmente ocorrendo com um som alto e assustado

²³ Uma menina tem medo do lobo que vive com ela em sua casa.

A proposta desse encontro, era discutir o gênero terror e alcance temático das obras junto aos estudantes. Entretanto, alguns discentes trouxeram para esta prática pedagógica indicações de animações e vídeos de terror publicados na rede social TikTok. Essa contribuição dos alunos foi um fator surpresa para aula-oficina, visto que, eles assumiram a função de mediadores da roda de conversa, indicando páginas, auxiliando na leitura e navegação no espaço digital. Nosso desafio, nesta etapa da aula, foi compreender o funcionamento da rede que tem bastante apelo com os jovens. Essa movimentação atesta que a escola precisa estar mais consciente quanto aos tipos de linguagem que fazem parte do cotidiano dos discentes, principalmente as formas de comunicação que envolvem tecnologias digitais. Pierre Levy elenca dois fatores para pensarmos na cibercultura.

Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (Lévy, 2010, p. 11)

Correlacionando a nossa prática com os apontamentos de Lévy (2010), a navegação e leitura desse ambiente digital era realizado com bastante destreza pelos discentes, o que mostra o engajamento e envolvimento dos discentes com a rede social TikTok, contudo, este espaço digital era uma novidade para nós. O que nos faz refletir sobre o dinamismo dessas novas linguagens. Mesmo a nossa proposta de pesquisa já incluir ferramentas tecnológicas, ela foi atualizada a partir das NTICs propostas pelos alunos.

A contribuição dos discentes, nesta etapa, nos fez perceber como o ambiente escolar segue em direção contrária às novas formas e modelos de interação. Temos uma escola ainda despreparada para lidar com esses sujeitos. A discussão sobre práticas pedagógicas envolvendo as novas tecnologias em sala de aula não é uma novidade, o professor José Armando Valente (1997) estabelece que as tecnologias digitais no Brasil é tema de debate há quase meio século. Constam registros de documentos como “Introdução de Computadores no Ensino do 2º Grau” de 1975, o “Seminário Nacional de Informática em Educação” realizado em 1981 e 1982 e programas educacionais e de formação como o “Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º grau” de 1986, porém, mesmo com todo o árduo

trabalho de professores e outros agentes da educação na luta pelo avanço tecnológico nas escolas, ainda enfrentamos desafios que faz a tecnologia ser sempre uma novidade e não uma realidade.

Evidenciamos esse contrassenso, a partir da dinâmica nas aulas-oficinas. A instabilidade na internet, a turma lotada com apenas um profissional para atender a todas as demandas dos estudantes, a falta de computadores e smartphones que dificultaram o andamento de nossa prática. Mesmo estando em uma escola com razoáveis recursos tecnológicos, foi apenas com o envolvimento e participação dos discentes e a solidariedade em compartilhar equipamentos que conseguimos concluir essa aula-oficina. Abaixo, estão algumas páginas que visitamos na rede social TikTok a partir das recomendações dos discentes.

Figura 11 – Páginas de terror do TikTok indicadas pelos discentes



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

4º momento: Nesse processo de construção dialógica, também resolvemos trazer para a sala de aula o gênero HQ sem uma conceituação prévia. Nesta etapa, ainda não havíamos decididos como iríamos propor a leitura dos gibis com a turma. Levamos para os alunos as capas das HQs da Turma da Mônica que são paródias de filmes de terror, apresentamos aos alunos o gibi “O coiso”, obra que já indica o processo de rediscursivização a ser trabalhado em sala de aula. Sobre o trabalho com as personagens da Turma da Mônica é importante ressaltar que em nossos momentos de orientação, foi sinalizado a necessidade de buscar uma autorização

com os detentores dos direitos autorais da obra. Sendo assim, entramos em contato por e-mail, por telefone e por redes sociais com a editora Panini e a Maurício de Sousa Produções. Nesses contatos, enviamos o resumo da pesquisa e o currículo lattes do professor-pesquisador, demoramos obter uma resposta, fomos respondidos após pouco mais de um mês. Segue abaixo a troca de e-mails com a editora.

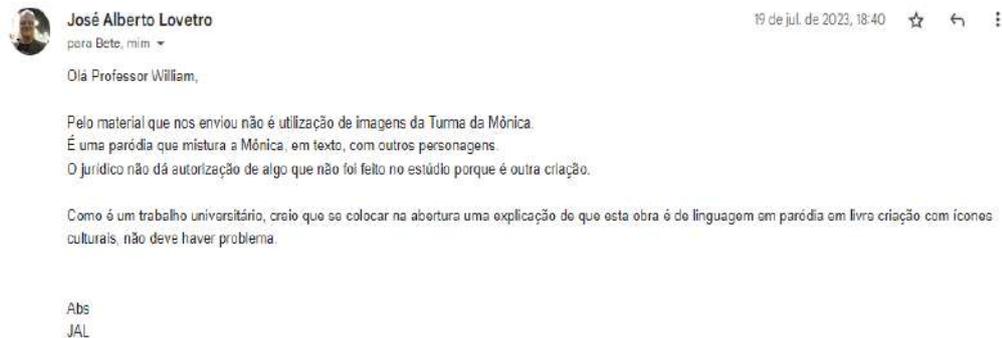
Figura 12 – Primeiro contato com a Maurício de Sousa Produções (MSP)



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

E por meio de muita insistência, tivemos um retorno do jurídico da editora Panini e, mesmo que não tenha sido uma autorização, foi uma resposta positiva para o andamento do trabalho. A editora não viu nenhum conflito em utilizarmos o material indicado em nosso trabalho. Sendo essa a resposta do jurídico da empresa:

Figura 13 – Resposta da MSP



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023).

Para nossa pesquisa, a resposta não indica um impeditivo para o trabalho com as HQs da Turma da Mônica. Portanto, seguimos com nossas aulas-oficinas. A proposta da aula começou com análise/leitura das capas dos volumes 06 e 14 da série Clássicos do Cinema das HQs da Turma da Mônica que trazem em suas capas paródias de filmes famosos de terror. O trabalho com as capas dos gibis gerou o receio de uma leitura superficial das obras, porém, tomamos como referência o trabalho de pesquisa de Castro (2015) que traz a proposta da capa de livros como um gênero do discurso. Não temos a intenção de aprofundar sobre a questão da capa como um gênero, todavia, tomamos da pesquisa da autora a perspectiva da capa como uma vitrine capaz de seduzir o leitor e trazer pista do conteúdo de um livro. A capa sintetiza numa única representação a essência do livro, podendo destacar um momento significativo da história ou resumir os eventos importantes.

Para a análise dessas capas, configuramos as carteiras em círculo e no televisor da sala, exibimos duas capas dos gibis da Turma da Mônica. Em seguida, fizemos quatro perguntas visando evidenciar a mesclagem de terror e humor. As perguntas foram formuladas como forma de ser um fio condutor para a primeira parte da oficina. No quadro, perguntamos: 1) Quem são os vilões presentes na capa do gibi?; 2) Dos vilões apresentados, para você, quem é o mais assustador?; 3) Quanto as demais personagens, elas fazem parte de narrativas de terror?; 4) Os vilões que aparecem na capa não estão em um filme, mas sim em um gibi. Como você classifica essas histórias: terror ou humor?

Na primeira pergunta, foi quase unânime o reconhecimento das personagens de terror. Apenas a capa da HQ com referência ao filme “A hora do pesadelo” demorou um pouco mais para ser desvendada. Porém, os discentes que associaram a capa ao

filme tiveram orgulho em responder por reforçar o quanto eles eram fãs desse universo. O segundo questionamento gerou mais discussão porque os alunos iniciaram uma discussão de quem era o vilão mais poderoso. A terceira pergunta teve uma resposta que evidenciou como as personagens da Turma da Mônica são presentes na cultura brasileira e, por último, a quarta pergunta proporcionou o maior tempo de reflexão em nossa roda conversa. Os discentes apontaram a predominância do humor nas HQs, todavia, um grupo de alunos usaram como exemplo outras histórias em quadrinhos com a temática de terror. Em suas falas, trouxeram exemplos da série “Turma da Mônica Jovem” que possui algumas histórias de terror e usaram exemplos de histórias em mangás com narrativas apavorantes para sustentar a argumentação de como as HQs podem abrigar narrativas assombrosas. Preferimos não fazer nenhuma correção aprofundada em relação à diferença dos gêneros HQs e mangás devido à semelhança entre os gêneros, apenas reforçamos que são gêneros próximos, mas cada um com particularidades.

Sendo assim, em nossa roda de conversa, acreditamos que com a análise das capas os alunos identificaram as obras de origem das paródias, relacionaram os enunciados e as possíveis inversões do terror em humor e demonstraram o envolvimento com gênero gibi.

Figura 14 – Exibição das capas das HQs da série terror da Turma da Mônica



Fonte: Fotos do acervo do autor (2023)

Ainda nesse encontro, tivemos a exibição da HQ “O Coiso”, como não era possível ter gibis para a leitura individual, acreditamos que a apresentação da história narrada seria uma alternativa para a turma ter contato com a obra. A HQ narrada está

disponível no canal do Youtube “Quadrinhos da Mônica²⁴” que possui mais de 500 mil inscritos, contudo não sabemos se o canal é oficial da Mauricio de Sousa Produções. A abordagem em substituir a leitura pela exibição não foi tão exitosa. Visto que, os alunos menores, do oitavo ano, foram mais envolvidos pela narrativa e formato da exibição, enquanto, parte do grupo do nono ano ficou mais disperso e não tão interessados na forma que a história era contada. Sabíamos que isso poderia ocorrer, porém, o intuito dessa aula era que os alunos refletissem sobre a subversão do terror em riso e em uma roda de conversa sobre a HQ narrada, fizemos o exercício de listar o que havia de terror e de humor nas histórias e, mesmo que dispersos, os alunos conseguiram identificar a quebra do terror para o cômico e compreender os cruzamentos dialógicos entre os enunciados do texto-base e a nova narrativa construída nas HQs. Consideramos esse movimento, como um ponto de partida para tratar o processo de rediscursivização com os discentes nos próximos encontros.

Leitura: Em quadros

1º momento: Neste ponto das oficinas-aulas, ainda não abordamos o conceito do gênero gibi, todavia, por ser um gênero já consolidado entre os estudantes, buscamos ativar conhecimentos que os discentes possuem das características e estrutura das HQs. Neste ponto, nossa pesquisa se aproxima de Souza (2019), para a autora, o gênero gibi faz parte do universo dos estudantes, é, muitas vezes, o primeiro contato da criança com a leitura. Souza (2019) também salienta que as HQs são um gênero complexo. O seu funcionamento discursivo, que envolvem o texto verbal e não verbal, ícones, a narrativa em quadros e outras particularidades, exigem um refinamento cognitivo por parte do leitor. Em nossa proposta de trabalho, acrescentamos ao processo leitor a habilidade de navegação. Assim como afirma Coscarelli (2012) que todo leitor é um navegador. Em nossa prática, consideramos a constituição desse leitor-navegador no contato com os vários tipos de linguagem presente no gênero HQ, as palavras, os desenhos, ícones e cores formam um hibridismo de códigos semióticos. Portanto, mesmo ainda não trabalhando com a leitura completa das revistas em quadrinhos, nossa atividade avaliou a relação dos

²⁴ Descrição do canal no Youtube: A ideia do canal é trazer para o público, com narração e edição próprias, algumas das grandes histórias da Turma da Mônica que marcaram as etapas de nossa vida e de várias pessoas, das editoras Abril e Globo.

estudantes com alguns códigos semióticos do gênero. Sobre a semiótica, temos a definição:

a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (Santaella, 1990, p. 13)

Sendo o gênero HQ um exemplo de multimodalidade, espaço que mescla variados tipos de códigos semióticos, sugerimos, em nossa atividade inicial, analisar um elemento presente na construção narrativa das histórias, os balões. O exercício contava com duas etapas: um grupo foi desafiado a desenhar os balões no quadro a partir de exemplos mostrados e, com base no contorno dos balões, o restante da turma deveria adivinhar a função de cada um no processo narrativo de um gibi. Com a dinâmica, foi possível perceber a familiaridade dos discentes com o ícone presente nas narrativas das HQs. Notamos como o gênero HQ envolve e faz parte da vida dos estudantes, pois apenas duas formas de balões os alunos tiveram dificuldade de identificação.

Figura 15 – Dinâmica de desenhos de tipos de balões de HQs



Fonte: Fotos do acervo do autor (2023)

Ainda nesta aula, com as HQs que foram disponibilizadas digitalmente, os alunos pesquisaram a ocorrência dos tipos de balões nas obras. Dessa primeira

visualização, sem a cobrança de um momento de leitura, os discentes encontraram alguns balões abordados na aula, identificaram outros tipos de balões e diferentes formas que as histórias são contadas no gênero HQ.

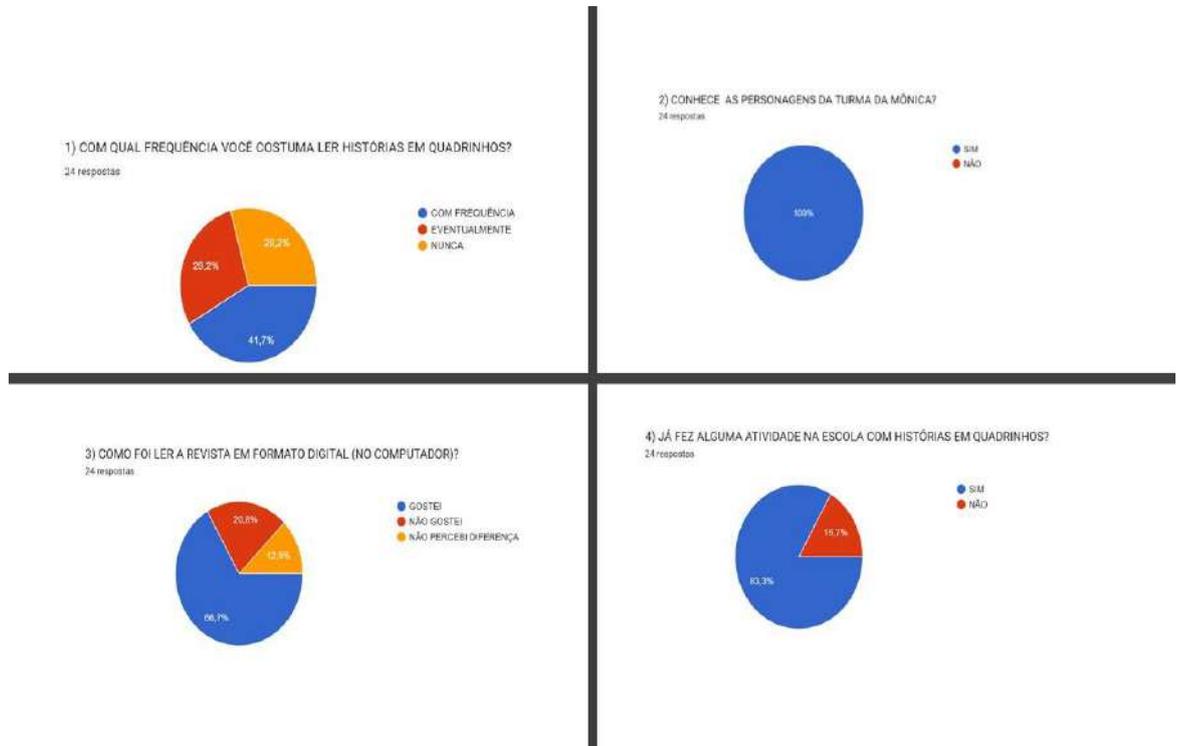
2º Momento: Em nosso segundo encontro com foco na leitura, partimos com a proposta de uma leitura não convencional. Isso devido ao uso dos *Chromebooks* para realizar a leitura das HQs em versão digitalizada e porque esse momento seria realizado fora da sala de aula. Contudo, a proposta não foi executada como planejada. Os gibis digitalizados e disponibilizados no Google Sala de Aula foi uma saída para a falta de versão impressa para todos, mas, devido à necessidade de internet para acessar o conteúdo, só foi possível realizar a leitura em um espaço com internet disponível. E o único ambiente com uma qualidade de sinal adequada era a sala de aula. Portanto, como alternativa, deixamos as configurações das carteiras de forma livre, almejando um espaço de deleite. Sanada a questão dos problemas com o sinal de internet, partimos para o momento de leitura dos gibis em formato digital. A recepção dos alunos com as HQs em formato não impresso causou apreensão devido à digitalização do texto, pois, a leitura exigiria outro tipo de interação com os gibis. Segundo Chartier (1988, p.138), o suporte de publicação de uma história pode gerar modificações mesmo que nenhum trecho tenha sido alterado. E ao ter o texto hospedado em um ambiente virtual, acreditamos ter impactado o processo de leitura dos discentes, visto que a interface digital exige mais envolvimento do leitor-navegador, “o texto no espaço virtual abre uma miríade de oportunidades que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária” (Santaella, 2012, p.240). Ribeiro (2021) aponta a interdependência entre leitura e navegação e essas ações, em nossa atividade, foram potencializadas. Isso porque, a ação de leitura foi em conjunto ao uso de hardware, sistema operacional e outras interfaces, processo que envolve o ato de ler e as competências digitais.

Figura 16 – Leitura de gibis digitalizadas

Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Novamente, apontamos para as fragilidades do espaço escolar em relação ao uso de tecnologias. A atividade foi concluída, mas demandou de um tempo considerável para a simples montagem dos equipamentos. Esse desgaste ocorre devido à falta de uma equipe de apoio. Infelizmente, a montagem do laboratório móvel de informática, auxiliar os discentes no acesso à plataforma digital e atender as dúvidas que surgem no processo ficou a cargo do professor-pesquisador. Sentimos que essas demandas prejudicam o processo pedagógico. O auxílio dos estudantes foi fundamental para a conclusão da prática. Ademais, antes da conclusão do final das aulas/oficinas, os alunos responderam um questionário sobre a familiaridade, o contato e a leitura do gênero HQ em formato não impresso.

Figura 17 – Resultado do questionário sobre o envolvimento dos estudantes com a leitura dos gibis digitalizados.



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023).

O questionário, além de elucidar nossos questionamentos, serviu para envolver os discentes quanto ao uso de ferramentas digitais.

3º Momento: Retomando as práticas de leitura, nesta etapa da aula/oficina, exploramos de forma mais contundente as de ferramentas tecnológicas e a interação de texto e leitor. Tomamos como contribuição a pesquisa de Silva (2013) e seu trabalho com os microcontos em redes sociais que aponta para a dinamicidade que o gênero circula no espaço digital. A pesquisadora defende que os gêneros evoluem e emergem a partir da subdivisão de outros, impulsionados pelas demandas ou influenciados pelas inovações tecnológicas, como é o caso da internet. É o que ocorre com os microcontos que se adaptou aos novos tipos de linguagem. Silva (2013) também direciona sua pesquisa para a relação entre o gênero microconto e a leitura. As microficcões, devido ao uso de elipses, supressão e escassez de detalhes, exige uma postura que transforma o leitor em um coautor. A coautoria ocorre quando o leitor preenche as lacunas presente nas mininarrativas. O posicionamento da autora dialoga com nossa pesquisa em razão de defendermos que essas contribuições são espaços comunicativos traçados pela alternância de sujeitos enunciadoreis.

Em sala de aula, que era o espaço com melhor cobertura de internet, projetamos microcontos em suporte de código QR e os alunos foram convidados a ler e comentar sobre os contos. O objetivo em abrir esse diálogo foi mensurar a capacidade de inferência dos discentes. Como eles preencheriam as lacunas interpretativas existentes no texto.

Figura 18 – Leitura dos QR-contos

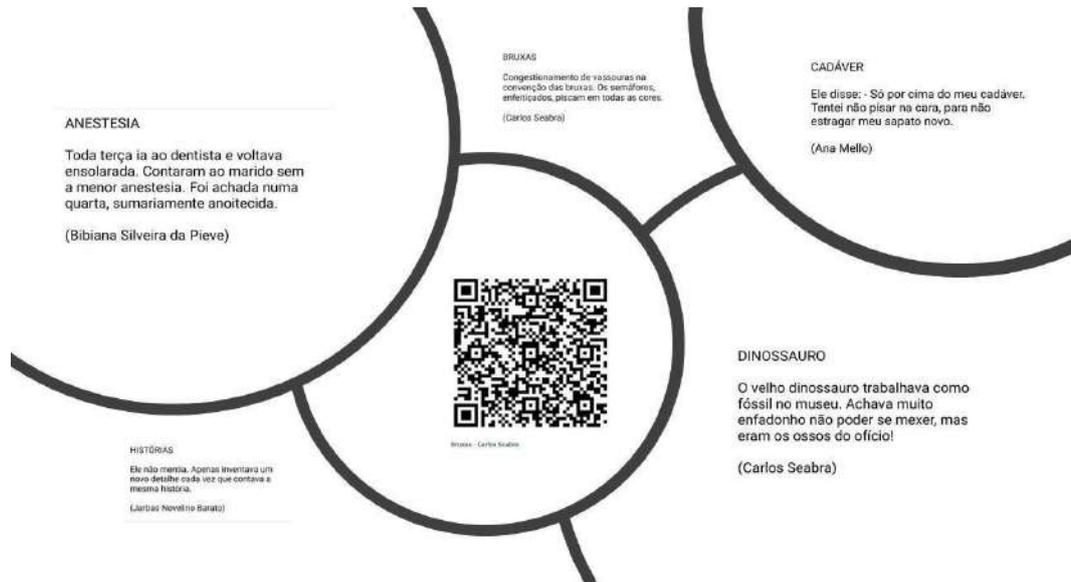


Fonte: Fotos do acervo do autor (2023)

A proposta da atividade consistiu em escanear o código QR e fazer a leitura dos microcontos. Para cada microconto lido, aproveitando das possibilidades interpretativas, o professor-pesquisador pedia para a turma fazer inferências sobre os textos. Como no caso do texto “Anestesia”²⁵ de Bárbara Silveira da Pieve. Embora, não haja no conto nenhum elemento explícito de agressão, a turma inferiu que houve um assassinato causado por ciúmes, relacionaram o sentido oposto nas expressões adjetivas “ensolarada” e “anoitecida” como vida e morte. Além disso, é preciso destacar que os signos linguísticos presentes na narrativa vieram carregadas de um sentido ideológico e vivencial (Bakhtin, 2006). No debate sobre o microconto, esses alunos/sujeitos trouxeram questões sobre violência doméstica e violência contra a mulher. Com as contribuições dos discentes, foi possível reforçar como questões do cotidiano também podem ser assombrosas e faz parte da escola combater alguns desses terrores.

²⁵ Os microcontos lidos estão hospedados no site <https://qrcontos-blog.tumblr.com/>.

Figura 19 – Microcontos lidos no módulo “Leitura em Quadros”.



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Sobre os microcontos lidos, percebemos que o código QR serviu como potencializador para os discentes. Foram dez textos lidos e vários alunos se voluntariaram e ficaram empolgados para lê-los. Todos curiosos para saber as histórias escondidas. Assim, organizamos a atividade de leitura pedindo o compartilhamento de smartphones, visto que nem todos tinham o aparelho. Solicitação que foi prontamente aceita pela turma e não gerou nenhum contratempo.

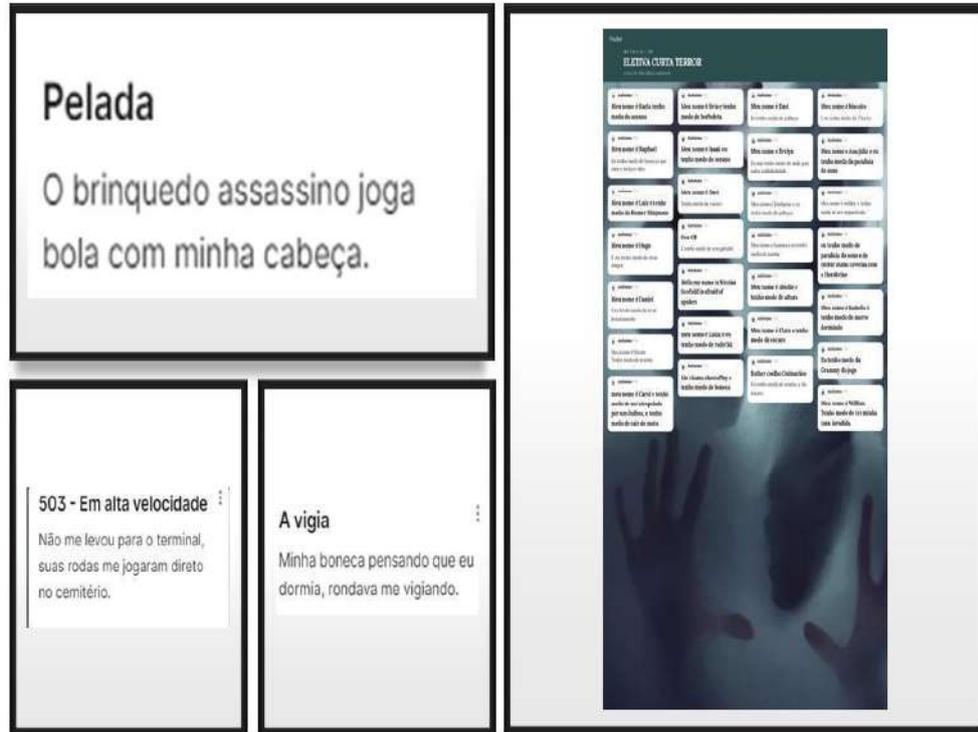
Produção Escrita: O terror cômico

1º momento: Nesta etapa, direcionamos nossas práticas ao processo de escrita. Sendo assim, iniciamos nossas aulas/oficinas apresentando microcontos de autores consagrados, Hemingway, Trevisan, Monterroso. Com a leitura do conto “Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados” de Ernest Hemingway²⁶ alunos conseguiram preencher o texto de sentido, levantando interpretações sobre possível tragédia familiar, luto ou até mesmo um simples erro de compra. Nesta etapa das aulas-oficinas, nossa atividade conflui com a pesquisa de Oliveira (2020), a autora reconhece a força do microconto nos espaços digitais, contudo, o trabalho desenvolvido por Oliveira (2020) em sala aula, não focou em atividades produzidas no ambiente virtual. Essa proposta de trabalho difere de nossa abordagem que busca associar junto aos discentes a produção dos microcontos e o uso de ferramentas digitais. Fazendo essa relação do gênero com as tecnologias, sugerimos aos alunos

²⁶ Alguns estudiosos contestam a autoria de Ernest Hemingway.

a produção de microcontos baseados no mural de “confissões dos medos” produzido em nossos primeiros encontros. Foram definidas algumas regras para escrita: a produção escrita deveria dialogar com o relato do mural, deveria ser um texto curto com no máximo quatro linhas e conter um título.

Figura 20 – Microcontos produzidos pelos estudantes



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Nesse processo de escrita, percebemos a dificuldade que os estudantes tiveram em compreender a necessidade em produzir um texto curto, acessado por lacunas e intertextualidade. Entretanto, como os textos eram publicados direto no padlet, era possível fazer alguns apontamentos. Estar atuando em várias frentes, envolvendo sanar as dúvidas dos discentes e problemas em manusear ferramentas digitais, foi um desafio para o professor-pesquisador. Diante da dificuldade, os alunos com mais habilidades com tecnologia desempenharam o papel de monitores e tivemos o compartilhamento de smartphone para o desenvolvimento e seguimento da atividade.

O processo de escrita também foi suavizado, graça à leveza do gênero microconto, como bem aponta Seabra (2010) que afirma os microcontos podem ser

entendidos como uma brincadeira. Sentimos o envolvimento com a atividade, mesmo que alguns estudantes tenham resistido às correções e reescritas. Outra observação foi entrecruzamentos de medos presentes nos microcontos. Um exemplo desses cruzamentos dialógicos foi a escrita do microconto “A pelada”. No padlet “Mural do Medo”, alunos descreveram fobias relacionadas a esportes e, na produção do microcontos, um aluno com medo do “Chucky”, produziu uma narrativa envolvendo a personagem da história de terror e uma prática esportiva, dialogando com os medos dos colegas.

Ademais, a produção realizada pelo estudante é um exemplo da definição do gênero defendido por Seabra (2010), as poucas palavras descritas na narrativa acionam um campo de imaginação no leitor. É possível inferir a partir do texto do aluno sobre o sadismo da personagem, que, ao mesmo tempo, é atenuado pelo título que traz uma palavra com traços de humor, a ambiguidade criada ao imaginarmos uma brincadeira com uma cabeça humana no lugar de uma bola de futebol, todas essas camadas descritas apenas em três linhas geram imagens, sensações e reflexões. Acreditamos que as produções dos discentes estão próximas da definição do gênero defendido pelas autoras Diesel e Lutz (2018, p.4).

um microconto é um exercício que exigirá do estudante criatividade e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (mas não fácil) à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementá-lo de acordo com conhecimentos prévios e criatividade. Quando avaliamos um microconto, com qualquer tamanho, procuramos personagens, conflito, narratividade, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto.

As produções dos discentes alcançaram as características de um microcontos, todavia, o que nos chama a atenção nesse processo de escrita é como os estudantes tornaram-se sujeitos na construção dessa situação comunicativa. Em um primeiro momento, ao ler as produções dos discentes, acreditamos que a marca narrativa em primeira pessoa é apenas o resultado do diálogo dos discentes com os relatos pessoais do “Mural do Medo”. Entretanto, percebemos que, na verdade, a atividade alcançou a subjetividade desses estudantes. E o ensino da língua materna precisa reconhecer os espaços sociais ocupados por nossos alunos-sujeitos e utilizar as experiências e vivências deles no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Almeida (2004, p.17) “Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que

poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias”. Abaixo, segue o mural de microcontos produzidos pelos discentes.

Figura 21 – Padlet com os microcontos produzidos pelos alunos

The image shows a Padlet board with a dark blue background and a grid of white text boxes. Each box contains a title, a short story, and the author's name. The stories are: 'Não sinta frio' by Luiza; 'Aqueles olhos' by Willian; 'A vigia' by Willian; 'A boneca' by Willian; '501' by Barcellos; 'Rebaixado' by Barcellos; 'SORRIA! Você está sendo filmada' by Barcellos; 'O palhaço passa fome' by Willian; 'Profundezas' by Willian; 'Teias da madrugada' by Willian; 'Pesadelo em vida' by Barcellos; 'Pelada' by Willian; 'The clown' by Esther; 'A teia' by Esther; 'O palco' by Esther; 'Paralisia' by Esther; '503 - Em alta velocidade' by Barcellos; 'O pescador' by Barcellos; 'Amigos' by Evelyn P. Guilherme; 'Maré' by Evelyn P. Guilherme; 'Fio de ceda' by Evelyn P. Guilherme; 'A boneca' by Evelyn P. Guilherme; 'O palhaço' by Evelyn P. Guilherme; and 'A borboleta amaldiçoada' by Isabella.

Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Sobre o padlet, como recurso digital, ele permitiu a exibição dos microcontos de forma imediata, sendo que, em alguns textos, conseguimos fazer apontamentos sobre a estrutura linguística das produções. Entretanto, para além de questões gramaticais e estruturais do texto, na leitura dos microcontos produzidos, demos ênfase ao processo dialógico da rediscursivização. Buscamos evidenciar como cada texto produzido eram ecos do nosso mural do medo e como os enunciados dos relatos estavam presentes nos microcontos. O final de nossa aula-oficina foi marcado pela leitura dos contos e os apontamentos sobre os entrecruzamentos de enunciados. O

texto tornou-se um espaço que o estudante produziu respostas e contrarrespostas dos assombros relatados em nossos primeiros encontros.

2º momento: Alicerçados no processo de rediscursivização, em direção a um processo dialógico de análise da linguagem. Desafiamos os alunos a produzir microcontos a partir da leitura das HQs “A bruxa de Blu” e “O Coiso”. Assim como nas obras originais, a produção dos alunos deveria mesclar o terror e o cômico. Por uma maior fluidez das produções, que seriam produzidas no padlet, reunimos os estudantes em grupos. Nesta etapa da atividade, ao discutir o processo de rediscursivização, dialogamos com a pesquisa de Rogério (2018) que aborda a transmutação discursiva de músicas para a fotonovela. Além disso, como em Rogério (2018), alinhado ao processo, também trabalhamos com multilinguagens e as ferramentas digitais.

Sobre a rediscursivização, a atividade buscou avaliar a relação dos estudantes com a referência da unidade discursiva. A capacidade de criar um fio dialógico entre os gibis e os microcontos. Com base na atividade anterior, percebemos um amadurecimento dos discentes com a escrita dos microcontos. Portanto, a estrutura do texto não foi a avaliação principal. O trabalho desenvolvido estava atento em como os discentes iriam negociar os significados discursivos do texto-base para um novo texto. Também direcionamos nosso olhar em como os estudantes iriam subverter elementos de terror em humor. Quais estratégias eles iriam utilizar para criar a dualidade entre o terror e o riso.

Ao considerar o volume de trabalho, dividimos a atividade em dois encontros. A atividade desse primeiro encontro girou em torno do gibi “A bruxa de Blu”. O que percebemos dessa atividade é como os alunos apropriaram-se do tema “bruxa” ao produzir as novas histórias dentro de uma cadeia discursivas. O que ficou evidente nessa produção, foi a dessacralização e subversão do tema, com alguns textos incorporando elementos de sátiras e paródias assim como na HQ. O cômico presente nos textos é o riso carnavalizado da teoria bakhtiniana. O riso que supõe que o medo foi dominado (Bakhtin, 2013, p. 78).

Notamos que nessa primeira atividade, mesmo com a referência do gibi “A bruxa de Blu”, todos os textos também dialogavam com outros enunciados. A relação da ideia de bruxa com teoria da conspiração, memes, contos infantis, hipocrisia religiosa estavam presentes nos microcontos dos estudantes. Não consideramos isso um problema, examinamos a atividade compreendendo como os alunos brincaram

com a linguagem para construir significados a partir do contexto social que estão inseridos.

Figura 22 – Microcontos baseados na HQ “A bruxa de Blu”

Padlet
Wtl Tim + 7 + 1m
MEDO EM CÁPSULAS
CONSTRUINDO MICROCONTOS DE TERROR

A bruxa do nordeste
Michael Jackson, depois da morte, passa férias com a necromante nas praias do nordeste. Rusbééé
(Enzo, Emillayne e Isadora)

"Netos"
Nas férias de verão, uma vovó com a casa feita de doces, recebe os netos. Os netinhos teriam voltados, se não fossem deliciosos...
(Guilherme, Davi, Isak)

Bruttifera (Nicole e Evelyn)
Ludi chegou às 3h da manhã com sangue escorrendo em seu braço e com a vassoura toda escangalhada. Medo de toda a bruxa: cair da vassoura e se ralá.

A Feijoada
De madrugada escuto um barulho na cozinha. Vou dar uma olhada. No canto, escuto uma bruxa dando gargalhada, mas é só minha vó comendo um prato de feijoada. Nome: Esther, William, Clara, Livia e Ana Júlia

A Bruxa do 71
Dona Clotilde, sempre sai a procura seu cão, mas todo dia ela volta com ele morto e pela manhã satanás foge de novo
Isabella, Karla, shesteffny

Bruxinha de Deus
A meia-noite de sábado, a bruxa do capeta sai para matar criança, volta cedo, pois domingo é dia de culto (Luiz, Ian e Tutu)

Gabriel, Raphael e Daniel
O caçador de bruxas
O caçador, era o melhor caçador, caçou todas as bruxas e ficou desempregado.

Bruxa do capeta
A meia noite escutam risadas, ao meio dia no caixão a lágrimas

Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Em nosso segundo encontro, com o objetivo de envolver mais os alunos com a leitura, pedimos para eles levantarem assuntos abordados na HQ “O Coiso”. Nessa conversa foi levantado temas como bullying, relação familiares, amizade, fobia de palhaço, pessoas desaparecidas e outros temas. Após, essa conversa como pré-atividade, os alunos novamente foram desafiados a produzir os microcontos de terror no *padlet*. Notamos que este momento de escrita, foi marcado por outros enunciados presentes na HQ. Na atividade anterior, um único tema, “bruxa”, permeou todos os microcontos, algo que não ocorreu nos textos produzidos nesta etapa. Possivelmente, ao apontar subtemas presente como atividade de pré-escrita, os discentes criaram elos discursivos mais próximos aos enunciados do gibi.

Figura 23 – Microcontos baseados na HQ “O Coiso”²⁷



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Figura 24 – Microconto em diálogo com a HQ “O Coiso”



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023).

²⁷ Acesso ao Padlet no endereço

Figura 25 – Microconto em diálogo com o desaparecimento de crianças presente na HQ.



Desaparecida
A Mônica ficou tão feia no cartaz de crianças desaparecidas que ela voltou só para tirar uma nova foto.

Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

Figura 26 – Microconto em diálogo com o bullying presente na HQ.



Monstro de pelúcia

O valentão da escola só dorme agarradinho com seu coelhinho de pelúcia.

Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

3º momento: Nessa etapa, após os textos produzidos pelos alunos, trouxemos como desafio para a turma associar imagens aos microcontos de terror. Texto e imagens seriam convertidos em formato de código QR. Para isso, foram feitas buscas na internet e o uso do *PowerPoint* nos *Chromebooks*. Contudo, talvez pela pouca habilidade dos estudantes com o programa do *Office*, surgiu uma resistência com a atividade. Resistência que foi sanada pelos próprios discentes. Eles trouxeram como a alternativa fazer a montagem dos microcontos e imagens em uma plataforma de

edição²⁸. Recurso que era desconhecido pelo professor-pesquisador, mas muito familiar aos estudantes. O desconhecimento da ferramenta tecnológica causou desconforto, pois fugia do planejamento da aula e, mesmo tendo consciência que também éramos participantes de todo o processo pedagógico, percebemos como centralizamos e definimos papéis em sala de aula. Mas percebemos que faz parte do dever-professor aprender com os nossos educandos. Além disso, descartar a sugestão dos discentes era não estar atentos às novas linguagens em que eles já estão inseridos, como defende Rogério (2018) “as novas tecnologias têm um papel fundamental e as diversas linguagens que circulam na escola ou em seu entorno devem ser consideradas e não desperdiçadas” (2018, p 39).

Figura 27 – Estudantes utilizando o aplicativo de edição de fotos e vídeos



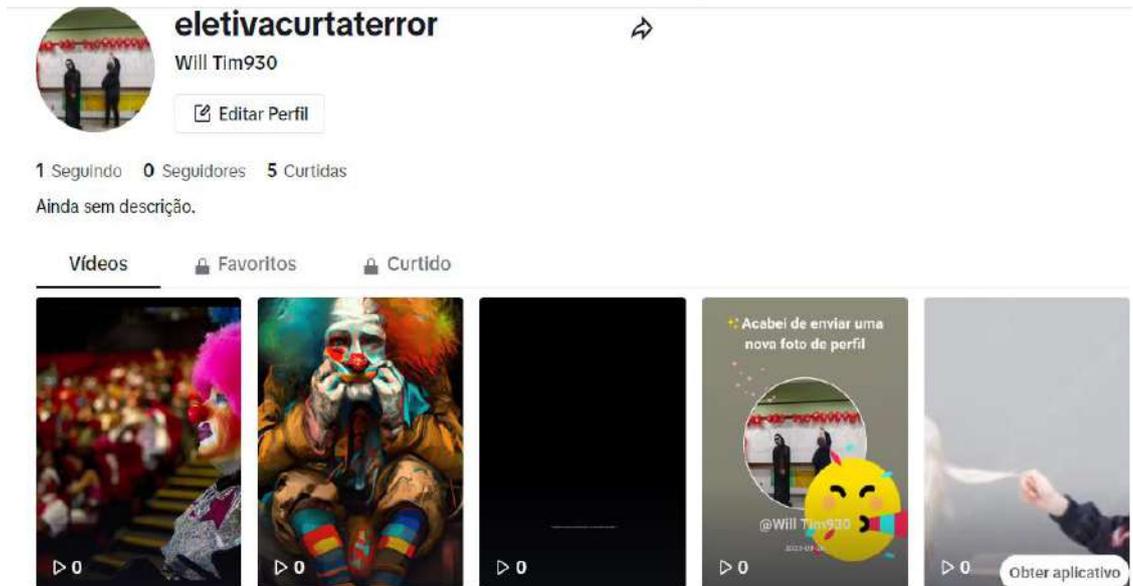
Fonte: Fotos do acervo autor (2023)

Graças aos estudantes, percebemos que a atividade foi realizada melhor do que havíamos planejado. O uso do aplicativo indicado por eles mesclou o gênero microcontos com elementos de animação. Os microcontos de terror agora não eram apenas imagens estáticas, mas pequenas animações. O interessante dessa aula-oficina foi a troca de saberes, assim como os discentes trouxeram a novidade do aplicativo de edição, levamos para a sala de aula a conversão do texto em código QR. Os alunos ficaram empolgados nessa transformação do texto para a imagem em código. A atividade foi realizada em sites que realizam essa conversão gratuitamente, porém, não foi possível converter todas as produções antes do fim do nosso encontro. Alguns microcontos animados produzidos pelos estudantes foram salvos e terminamos a conversão do texto em código QR fora do horário das aulas-oficinas.

²⁸ Os estudantes, nesta etapa, indicaram o uso da plataforma CapCut. Editor de vídeo utilizado em celular, muito popular entre os usuários de redes sociais.

4º momento: A princípio, depois da produção escrita dos microcontos e feita a conversão, faríamos a exposição das atividades na biblioteca da escola, entretanto, percebemos o interesse da turma nas redes sociais. Por isso, estendemos a atividade criando uma página no TikTok para compartilhar os trabalhos feitos pelos discentes.

Figura 28 – Página do TikTok da eletiva “Curta Terror”



Fonte: Fotos compiladas pelo autor (2023)

5º momento: O nosso último encontro foi a culminância da eletiva, recebemos a visita de outros alunos e professores da escola. Para a exposição do trabalho, nossa turma resolveu criar um espaço temático. E os códigos QR dos microcontos produzidos foram fixadas em balões vermelhos.

Figura 29 – Montagem da Sala Temática da eletiva “Curta Terror”



Fonte: Fotos do acervo autor (2023)

A sala temática foi visitada por outros discentes e pelo corpo docente da escola. Aos visitantes, os alunos da disciplina eletiva explicavam sobre o trabalho realizado e o conceito do gênero microconto e a mistura do terror e do cômico.

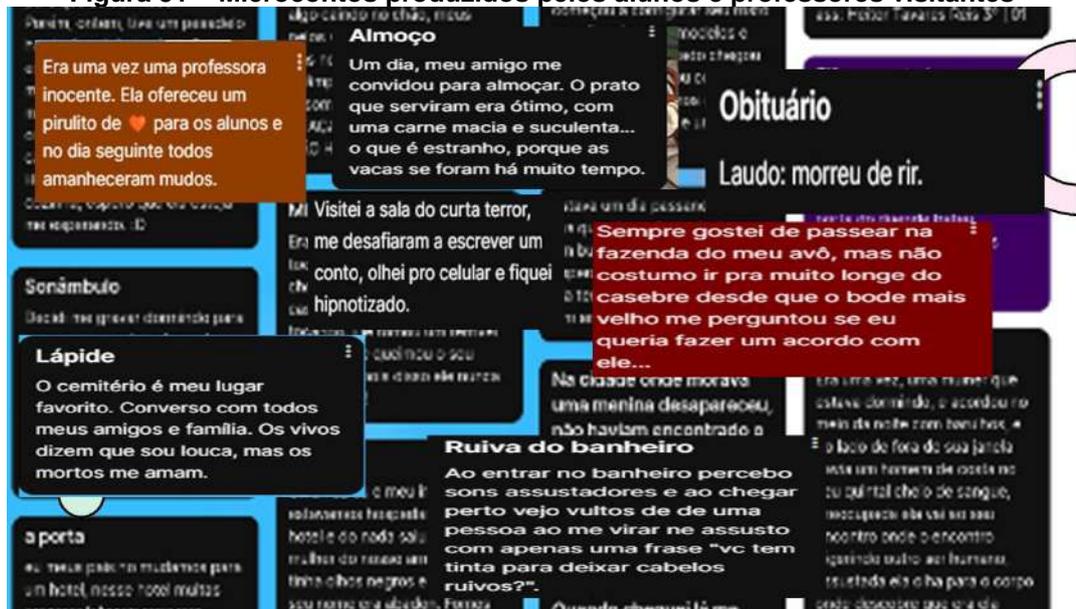
Figura 30 – Apresentação dos microcontos produzidos pelos alunos.



Fonte: Fotos do acervo autor (2023)

Ademais, havia duas tarefas: os visitantes deveriam usar os celulares para assistir aos microcontos de terror animados e não apenas assistir, foram convidados a produzir microcontos. Apontando os celulares para os códigos QR espalhados pela sala, os textos, escritos pelo celular, eram publicados em nosso mural eletrônico. Ao fim das atividades, foi possível notar o envolvimento dos alunos. Eles perceberam que toda nossa trajetória na disciplina foi carregada de significados.

Figura 31 – Microcontos produzidos pelos alunos e professores visitantes



Fonte: Fotos do acervo autor (2023)

5 ENTRE O TERROR E RISO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nossa pesquisa contou com várias frentes de trabalho, um gênero discursivo tradicional que já está inserido no contexto escolar, outro gênero que encontrou no ambiente digital um campo fértil e se apresenta na educação como novidade e, além desses elementos, também trabalhamos com as ferramentas digitais em nossas práticas pedagógicas. Tudo isso permeado pelo humor e o terror. Entretanto, o importante para o desenvolvimento de nossas ações foi pensar a sala de aula como um espaço dialógico. Nos distanciar de um modelo monológico e assumir uma postura que reconhece e valoriza a multiplicidade de vozes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, notamos a necessidade de levar para a sala de aula, práticas que envolvam os gêneros do discurso, pois é a partir deles que a linguagem se manifesta.

Sendo nossa pesquisa um passeio por diferentes tipos de linguagem, traçaremos uma análise pelos caminhos trilhados ao longo do trabalho. O primeiro encontro efetivo com a turma foi a partir da exibição de um curta, uma roda de conversa, leitura de microcontos de terror e o uso do padlet. Apostamos na potencialidade da roda de conversa para construir pontes entre os sujeitos participantes da pesquisa. Existe o equívoco em pensar que essa troca de conversa não constrói saberes, há a dificuldade em compreender a materialidade dessa ação como um propósito pedagógico. Contudo, apostamos nessa prática, acreditando que a aquisição de conhecimento ocorre por meio de diversas abordagens, e quanto mais variedade for explorada, mais significativo se torna. Para engajar todos os estudantes e fomentar maior autonomia e cooperação, a utilização da roda de conversa foi uma excelente estratégia metodológica.

Fazendo uso dessa estratégia metodológica, percebemos a importância em ter um fio dialógico para interligar os participantes e, em nossas aulas-oficinas, o condutor foi o terror. Assim, tomamos a tradição de contação de história e causos para mediar o momento de interação. Esse processo nos aproxima de Rangel (2016), quando a professora-pesquisadora elucida como o gênero terror produz engajamento entre os discentes e serve como inspiração na produção de narrativas.

Os gêneros terror e horror causam uma empolgação nos jovens, e um desejo de produzir suas próprias narrativas, por causa da natural presença em sua vida, desde as tradicionais canções de ninar (como a do “boi da cara preta”), as lendas urbanas partilhadas entre colegas, vizinhos e familiares, até os

filmes: a atenção em ouvir e a intenção em criar partem muito dessa identificação (Rangel, 2016, p. 34).

Encaramos o sucesso da roda de conversa devido ao envolvimento dos alunos com a pauta terror. Por meio do curto exibido, os discentes não tiveram dificuldade em reconhecer os entrecruzamentos discursivos entre o curta “Who’s Hungry” com o conto infantil “João e Maria”. Não apenas isso, desse processo dialógico construído, os estudantes abordaram questões sobre o alcance do gênero terror, as censuras e interdições que os atravessam no contato com o gênero. Diante dessa esteira comunicativa, nos alinhamos a perspectiva bakhtiniana que “a comunicação verbal se entrelaça inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (Bakhtin, 2006, p. 126). Também resulta desses entrelaços discursivos a nossa proposta de escrita neste encontro.

A atividade, que contou com o uso de ferramentas tecnológicas, trouxe maior dinamicidade para a prática. O uso de tecnologia envolveu mais os discentes, eles notaram que suas confissões no mural “Conte-me seus medos” (Figura 9) foi relevante para o processo de ensino-aprendizagem. A exposição dos medos foi uma forma de romper com a estrutura monológica da sala de aula. Todos os participantes descreveram fobias que os afligem. Com essa dinâmica, a partir dessa interação verbal dos discentes, conseguimos construir uma base ao inseri-los como sujeitos ativos de toda ação. E, assim, reconhecer as múltiplas vozes que são parte da escola e da necessidade de valorizar o repertório social e cultural dos estudantes. Também ressaltamos a contribuição das NTICs para fortalecimento das interconexões discursivas. O ambiente virtual permite uma maior circulação comunicativa. A comunicação no ambiente virtual, segundo Levy, “promove a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar de maneira recíproca” (Levy, 1999, p. 25).

Sobre essa ampliação de potencialidades, tomamos como exemplo a terceira etapa desse momento de construção dialógica. A princípio, visando discutir a condensação de narrativas de terror e os subgêneros do terror por meio de obras audiovisuais, os curtas “Luzes apagadas” e “Amy” (Figura 10) seriam os elementos a serem discutidos em nossa de roda de conversa. Entretanto, o planejamento da aula foi envolvido pelas contribuições dos discentes. As sugestões para navegar em redes sociais em busca de curtas de terror partiu dos estudantes e foi uma atividade que enriqueceu as nossas aulas-oficinas. Com isso, constatamos como os jovens estão

envolvidos com diferentes objetos de leitura. É no ambiente virtual que muitos de nossos estudantes encontram espaços para interagir sobre diversos assuntos e ter a voz que, muitas vezes, é negada no ambiente escolar. Cabe a escola estar atenta a essas crescentes demandas tecnológicas. Isso significa oferecer ferramentas que permitam ao aluno desenvolver e aplicar plenamente suas habilidades, integrando novas competências ao seu dia a dia e capacitando-os a exercer sua cidadania de forma eficaz. Importante ressaltar que, em nossa prática, percebemos o papel fundamental do educador nesse direcionamento dos discentes por esses espaços virtuais.

Por mais que esse seja um ambiente de maior difusão de ideias, conteúdos, assuntos e de dinamismo informativo, estamos diante de uma realidade que exige dos discentes habilidades de leitura e navegação. Atrelar as duas competências foi um dos problemas que identificamos em nossa aula-oficina. A empolgação dos alunos em mostrar páginas de curtas de terror no TikTok causava a dificuldade deles em selecionar as informações. A troca de páginas, o descarte de conteúdo era feito sem criticidade e na velocidade que estes ambientes permitem. Por isso, com objetivo de gerar contemplação e análise das narrativas de terror indicadas, pedimos para que a turma fizesse comentários sobre os vídeos pesquisados. Eles deveriam buscar, na rede, vídeos de terror que dialogassem com os curtas exibidos e a cada exibição a turma comentava sobre as obras (Figura 11). A atividade foi realizada a fim de mediar e direcionar os discentes e fazê-los refletir sobre o processo de leitura e navegação. Essa proposta de medição está ancorada em Ribeiro (2008, p. 89) que afirma que “navegar tem muito mais relação com percorrer uma trajetória orientada e precisa, estudada e estruturada, do que a ideia de simplesmente andar a esmo”.

Ainda tratando sobre as competências de leitura e navegação, o conceito de navegação e os elementos hipertextuais²⁹ são mais facilmente associados aos textos digitais, contudo, assim como aponta Coscarelli (2012), nenhuma leitura é linear. Leitura e navegação não estão dissociadas. A autora ao defender a não linearidade do texto afirma:

²⁹ Hipertexto: “é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular”. (Lévy, 1993, p.33).

Não podemos acreditar na linearidade de um texto apenas porque as palavras se apresentam no papel uma após a outra. Sabemos que existem inúmeras marcas no texto de sinalizam a hierarquia das ideias apresentadas, como títulos e subtítulos, tamanho, cor e/ou formato das fontes, recursos de topicalização, os mecanismos de continuidade (coesão referencial, temporal e espacial) e itens lexicais que marcam o grau de relevância de determinadas partes do texto ou a organização dele, entre outros (Coscarelli, 2012 p. 2).

O que pretendemos ao defender a não linearidade de um texto é reforçar que o ensino da língua materna deve considerar a leitura e a navegação como ações de interdependência. Considerando que em determinados gêneros essas competências serão mais exigidas. Assim como no gênero HQ, que tem em sua estrutura e configuração a junção de palavras, imagens e outros ícones semióticos, demandando do leitor também a competência de navegação pelo texto. Dessa forma, analisaremos o contato com o gênero HQ que foi a nossa porta de entrada para pensar questões relativas à leitura. Mendonça (2020) reforça o apelo do gênero com crianças e jovens, mesmo em um país que alega que os jovens não leem. Para a autora, essa afirmação não se sustenta quando observamos determinados objetos de leitura.

É fato incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitam-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montadas através do recurso da quadrinização. Entrevistas realizadas com os alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos. Pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais narrativas literárias entre esse público leitor; na maioria das vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes (Mendonça, 2020, p. 209).

Assim como para Mendonça (2020), notamos o envolvimento dos estudantes com a leitura das HQs em nossas aulas-oficinas. O resultado (Figura 17) a partir da aplicação do formulário demonstrou como as narrativas em quadrinhos estão presente no cotidiano dos discentes. Como também não podemos desconsiderar o ícone cultural que são os gibis da Turma da Mônica. As personagens fazem parte da cultura brasileira e permitem criar laços dialógicos, principalmente, com os alunos do ensino fundamental, pois, eles se reconhecem no universo criado por Maurício de Sousa. Infelizmente, o que percebemos, é que a escola ainda não abraçou o gênero por completo. Ao buscar por gibis na biblioteca da escola, encontramos poucos exemplares de narrativas em quadros. Sendo, em sua maioria, adaptações de literatura clássica em formato HQ. Acreditamos que isso seja resultado do

desprestígio que o gênero ainda recebe em ambientes acadêmicos. Isso nos mostra, como a escola está desatenta às práticas de leitura dos discentes.

Como forma de superar a ausência desse objeto de leitura em nosso ambiente de investigação, buscamos algumas alternativas, sendo a primeira levar para a sala de aula uma análise de elementos paralinguísticos das capas das HQs. Os elementos paralinguísticos desempenharam um papel significativo em nosso processo de ensino-aprendizagem. A leitura de expressões faciais, gestos, posturas e outros elementos, mesmo que não relacionados às palavras em si, presentes na capa dos gibis, permitiu aos alunos fazerem as interconexões entre o terror e o humor. Elementos paralinguísticos referem-se a aspectos não verbais da comunicação e com o uso do televisor e projetor foi possível levar as capas dos volumes 06 e 14 da série “Clássicos de Terror da Turma da Mônica” para todos os discentes. Tomamos como exitosa essa prática, a partir dos quatro questionamentos que fizemos em nossa roda de conversa.

- 1) Quem são os vilões presentes na capa do gibi?
- 2) Dos vilões apresentados, para você, quem é o mais assustador?
- 3) Quanto as demais personagens, elas fazem parte de narrativas de terror?
- 4) Os vilões que aparecem na capa não estão em um filme, mas sim em um gibi. Como você classifica essas histórias: terror ou humor?

A proposta com as perguntas era mensurar o envolvimento dos estudantes com o universo de terror ali apresentado, como também, ter noção de como os discentes delimitam os limites do terror e do humor. Contudo, não esperávamos extrair dessa atividade apenas interpretações dos enunciados. O objetivo, ao trazer para a sala de aula esse roteiro de perguntas, foi criar uma esteira dialógica. Quais enunciados seriam gerados a partir do contato dos estudantes com os enunciados contidos na capa. Mesmo com os questionamentos diretos, percebemos que as (contra)respostas produzidas pelos discentes foram refrações dos discursos presentes nas capas das HQ. Ao abordar o sentido de refração presente na teoria bakhtiniana, Faraco traz:

E ‘refratar’ significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo. [...]. Em outras palavras, a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos (2009, p.50-51).

Notamos os desdobramentos discursivos na fala dos alunos ao discutir sobre as obras originais, níveis de poder e de perigo das personagens presentes no texto, os relatos sobre as experiências deles com os filmes de terror e com o universo da Turma da Mônica e ao considerar o gênero mangá como uma HQ. As contribuições dos discentes não foram apenas uma dublagem dos enunciados apresentados, mas são parte de um entrecruzamento dialógico.

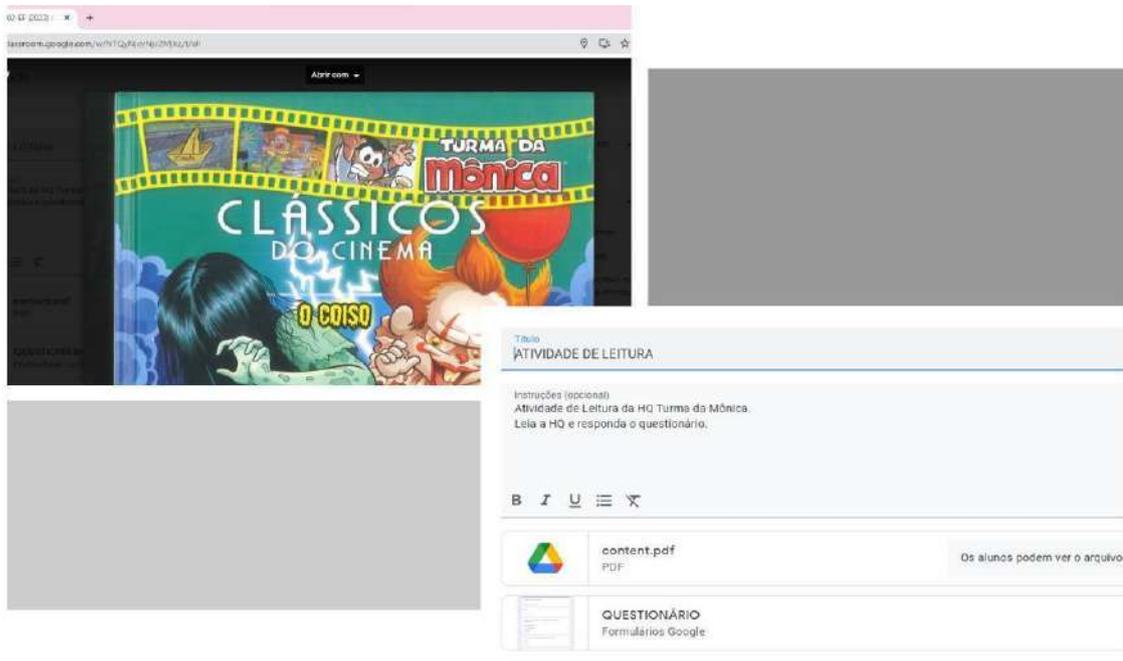
Outro ponto da análise de nosso trabalho é refletir sobre as potencialidades do uso de tecnologias quanto ao ensino de língua materna. Sabemos que a escola nem sempre acolhe ou acompanha o desenvolvimento tecnológico e, em nossa pesquisa, foi possível perceber o engajamento dos estudantes em práticas que utilizam as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. Em diálogo com Rojo (2012), é preciso considerar as múltiplas linguagens, com ou sem envolvimento de tecnologias, que atravessam a vida e cotidiano dos estudantes. Na formação de sujeitos críticos, a escola deve partir da cultura de referência do alunado. Dessa forma, no final do primeiro módulo e no início do segundo, tivemos as ferramentas digitais como aliada para superar alguns obstáculos em sala de aula. Como já explicitamos, uma de nossas dificuldades foi ter os exemplares dos volumes 06 e 14 das HQs trabalhadas para cada aluno. A alternativa encontrada foi pensar diferentes mídias e suportes para levar o conteúdo aos estudantes.

Sobre a experiência de levar o texto de forma narrada e exibido no canal do Youtube, não tomamos o resultado como totalmente positivo e desconsideramos a atividade como um processo de leitura. Houve a imersão no enredo da história, os alunos, em nossa roda de conversa, conseguiram apontar o encontro do terror e humor, mas o contato com a HQ se deu por meio de um processo de contação de história, uma prática que está envolvida pela intenção do contador em despertar no ouvinte emoções e sensações. A arte de contar histórias, mesmo que possa encantar a todos, tem um apelo maior com crianças menores e, em nossa atividade, comprovamos o interesse desse público e um menor envolvimento dos alunos mais velhos. Além disso, mesmo que a exibição da HQ tenha servido para alcançar a todos da turma, ainda desejávamos averiguar o processo de leitura desenvolvido pelos alunos no contato com o gênero. Mas como tornar isso possível com as nossas limitações? A saída deu-se por digitalizar os gibis e trazer para nossa pesquisa a relação entre a leitura e o ambiente digital. O que coaduna com nossa perspectiva que

todo o leitor é um navegador e, no ciberespaço, a relação entre leitura e navegação são de maior interdependência. Portanto, além de observar o contato dos discentes com os temas terror e humor, buscamos analisar como as NTICs afetam o ato de ler. Ancorados em Chartier que afirma que um mesmo texto terá recepções distintas quando disponibilizados em modo impresso ou digital e em Ribeiro (2018, p.15) que estabelece que não há um leitor único. Em vez disso, existem leitores que adquirem gestos e habilidades ao longo do tempo, influenciados por suas culturas e pelas práticas moldadas pela combinação de técnicas, materiais, métodos e dispositivos que utilizam.

Consideramos neste módulo, a relação da leitura dos discentes com as HQs digitalizadas e as competências digitais. O que observamos é que, mesmo que tenhamos apenas digitalizados os gibis, o ato de ler envolveu uma diferente interface. E de acordo com Novais (2012, p.13) não é possível dissociar a interface desse momento de leitura. Compreender a interface implica na habilidade de articular conhecimentos provenientes de diversos domínios, sendo necessário buscar referências externas ao contexto digital e ao vocabulário técnico da informática. A leitura efetiva da interface demanda não apenas uma destreza técnica, mas também uma proficiência notável na navegação, bem como a capacidade do leitor de estabelecer associações, realizar projeções e inferências de forma ágil e eficaz. Em nossa proposta pedagógica, por termos disponibilizado as HQs em um ambiente virtual, foi exigido dos estudantes um repertório de habilidades que fazem parte desse mundo digital. E a atividade de leitura ganhou comandos como “conectar”, “fazer login”, “acessar a página”, “clicar” e outras ações que não estariam presentes se a leitura fosse feita com o material impresso.

Figura 32 – Página de leitura do gibi digitalizado



Fonte: Compilado pelo autor (2023)

Ao final dessa atividade, percebemos que o ato de ler dos estudantes envolveu os elementos visuais e técnicos da interface, exigindo deles a destreza de conectar essas informações a um repertório mais amplo de conhecimentos. Da mesma forma, abraçando ainda mais as competências digitais, a próxima etapa de nossa sequência pedagógica também envolveu leitura e a ferramenta código QR. Kobs (2021) traz o código QR como uma nova mídia capaz de promover uma maior interação de entre o texto e o leitor. A autora defende que mesmo o livro físico ainda sendo insubstituível nesta era digital, agora, também usufruímos da conveniência de ter obras literárias condensadas em códigos QR contemporâneos. Esses códigos podem ser facilmente compartilhados e acessados por meio de diversos canais, seja em plataformas online capazes de interpretar o código ou diretamente por smartphones. Concordamos com a autora, pois, em nossa prática, percebemos a dinamicidade que os códigos promovem entre o texto e o leitor. Além disso, dessa atividade em sala de aula, o que tomamos como positivo foi o engajamento dos alunos em ler o texto após decifrar os códigos QR. A prática de leitura que, normalmente, encontra entraves para ser desenvolvida em sala de aula, teve uma alta adesão dos discentes. O que notamos é que o mistério do texto envolto pelo código aguçou a curiosidade dos discentes e vários alunos se voluntariaram para ir à frente da sala, decifrar, ler e comentar os microcontos ocultados pelos códigos. É perceptível como

esses objetos de leituras oriundos do ambiente digital têm apelo entre os mais jovens e podem ser importantes aliados na aquisição dessa habilidade. Tomamos a definição do texto no ciberespaço defendido por Santaella (2012, p.236)

O texto informático é: móvel, engendrável, instantâneo, interativo, deslocalizado. Mais do que isso, a questão da hipertextualidade é traço constitutivo da lógica metagráfica da literatura digital. A possibilidade de combinar texto e outros tipos de signos em hiperambientes descentraliza a hierarquia linear e reconceitualiza a dimensão gráfica do texto.

Em nossa prática, percebemos que a interatividade da turma com a ferramenta digital foi um fator que proporcionou uma autonomia do discente diante do texto. Com o código QR foi possível atuar na relação de recepção desse aluno-leitor, que pôde transitar pela imagem até desvendar o conteúdo, permitindo a criação de novas perspectivas e abordagens, contribuindo para uma interpretação mais rica e contextualizada. Cabe ressaltar que, assim como Coscarelli (2012), não entendemos o texto no ambiente digital como um novo texto, mas sim como um novo formato de texto que afeta as dinâmicas de interação e evoluem para abranger novas modalidades de conhecimento estratégico ou esquemas que são essenciais para lidar com as tecnologias presentes no cotidiano. Isso inclui a habilidade de compreender e criar textos característicos da era da multimídia.

E com a proposta de construir o espaço escolar como um lugar de diversidade cultural e de linguagens é que seguimos com o trabalho com os microcontos. Buscamos analisar a produção escrita no ambiente virtual e como os discentes iriam produzir as breves narrativas de terror. Consideramos a produção de escrita dos microcontos como um fator determinante para o sucesso de nossas aulas-oficinas. A rápida escrita e publicação no Padlet contribuiu para desenvolver nos participantes da atividade o sentimento de autonomia, rompendo com relação solitária do aluno diante das operações de leitura e escrita, visto que houve, com a contribuição das NTICs, uma maior circulação dos textos produzidos pelos estudantes. Ademais, com a utilização do computador como uma ferramenta fundamental para leitura e escrita, não apenas inspiraram as aulas, mas também proporcionam aos estudantes a oportunidade de aprimorar suas habilidades de compreensão, produção e edição de textos, contextualizando essas habilidades no âmbito das novas tecnologias. Com a atividade conseguimos conectar o ensino da língua materna com as competências digitais, relação que se torna essencial para os indivíduos contemporâneos.

Dessa nossa etapa com a produção escrita vamos ao encontro de Geraldini (2003) que traz as produções textuais como o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. O texto como um lugar de produção de discurso. E dentro da perspectiva bakhtiniana que a aquisição da língua não se dá por meio de gramáticas e dicionários, mas sim do contato com enunciados concretos que são (re)produzidos durante a comunicação prática com as pessoas do nosso convívio. Como bem aponta Fiorin (2016, p.36)

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si.

Portanto, buscamos ambientar a sala de aula a partir do conceito de uma arena de vozes, principalmente por meio da rediscursivização. A utilização do “Mural do Medo” funcionou como desdobramento discursivo para a produção de microcontos. Previamente, os alunos tiveram contato com a estrutura/forma e dominaram a escrita do gênero, porém o mais importante foi ver o uso do conceito de terror e humor atravessado pela vivência dos sujeitos-alunos. Um exemplo dessas inter-relações dialógicas foi a prática a partir do texto-base a “Bruxa de Blu”, mesmo todos os discentes seguindo o referencial bruxa e os discursos produzidos entrecruzarem as temáticas, cada produção encontrou o próprio caminho discursivo.

Figura 33 – Desdobramentos discursivos a partir da HQ “A bruxa de Blu”

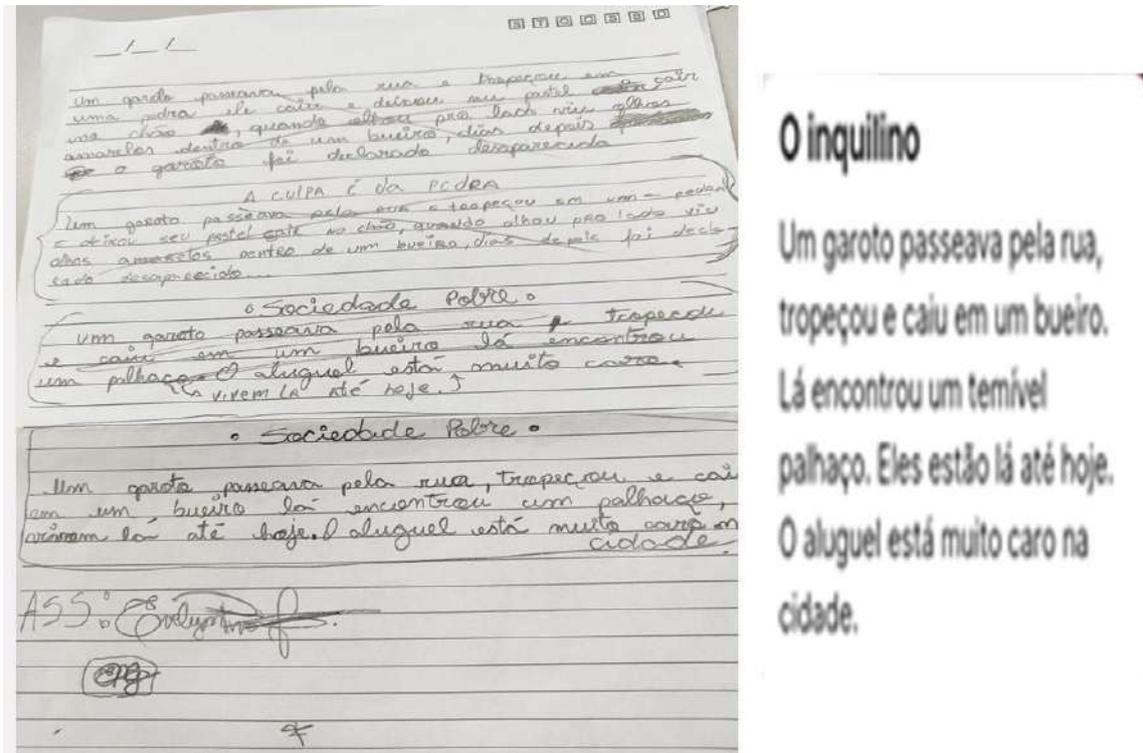


Fonte: imagens compiladas pelo autor (2023)

A sala de aula como uma arena de vozes foi uma premissa em nossas atividades. Todavia, é importante ressaltar que esse processo exigiu um forte exercício de mediação. O que buscamos nesses percursos foi propiciar um ambiente de construção de saberes. Entendemos que a aprendizagem só ocorre por meio da interação entre indivíduos e a mediação desempenha um papel fundamental no processo educacional. Esse conceito destaca a importância da troca de conhecimentos e experiências entre sujeitos, proporcionando um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento cognitivo e social. A educação, nesse contexto, é percebida como um diálogo constante e colaborativo, no qual os participantes compartilham ideias, perspectivas e entendimentos, promovendo assim uma construção conjunta do saber. Essa abordagem ressalta a necessidade de conexões significativas entre educadores e alunos, reconhecendo a mediação como um elo vital para a construção do conhecimento em um contexto educacional mais amplo. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p.26).

Um exemplo dessa mediação no processo de aprendizagem pode ser melhor compreendido no microconto produzido abaixo por um grupo de alunos.

Figura 34 – Produção de microconto dos discentes.



Fonte: Compilado pelo autor (2023)

Os discentes já haviam sido confrontados com diversos tipos de breves narrativas, a estrutura do gênero estava consolidada e eles foram desafiados a produzir microcontos a partir da leitura do gibi “O coiso”. O grupo, depois do primeiro momento de escrita, foi orientado, além da aproximação das narrativas com o texto-base, a desenvolver a história pensando em uma maior economia de palavras. Também foram orientados a pensar em recursos linguísticos que gerassem um maior impacto no leitor. Assinalamos na orientação ao grupo, que, no gênero microconto, nem tudo precisa ser explícito. Por fim, reforçamos a importância da quebra do terror para o humor. Do esboço manuscrito ao texto publicado no Padlet, é perceptível como os discentes conseguiram brincar com as palavras e pensaram na estratégia para a realização da atividade. Entendemos esse momento de escrita dos discentes, como um processo de construção e reconstrução desse saber ensinado. Essa perspectiva esteve presente em toda a nossa prática. Principalmente, nas atividades envolvendo as NTICs. Foi necessário romper com a visão da figura do professor como o único responsável em transmitir conhecimento.

Um momento dessa reformulação de papéis no contexto professor e aluno foi no uso das ferramentas de edição *CapCut* e navegação pela rede social TikTok, universo que era novidade para nós, mas não para os estudantes. Percebemos, que ao buscar a orientação dos discentes e dividir esse espaço de ensino, houve uma maior aproximação com a turma. Mesmo com o receio de distrações que a redes sociais e outras NTIC's podem provocar nos discentes, quando encontramos o equilíbrio no uso dessas ferramentas, notamos como a tecnologia pode aproximar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e como podemos aprender com os nossos estudantes que interagem com esse universo com muita naturalidade. Foi gratificante observar a empolgação da turma, ao ensinar ao professor-pesquisador como navegar pela rede TikTok. Portanto, apostar no uso de tecnologias digitais nas instituições de ensino é tê-la como aliada para uma maior aproximação com discentes.

Entretanto, precisamos entender que as NTICs sozinhas não são garantias de qualidade na educação. É o que afirma Coscarelli e Ribeiro (2005, p.26) “o fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa ‘moderna’ ou ‘eficiente’” (2011, p. 26). Para nós, a relevância de nossa prática é inserir no processo de ensino-aprendizagem propostas pedagógicas significativas e reflexivas, suscitando nos sujeitos participantes uma atitude responsiva.

Assim sendo, cabe a nós como educadores exercitar nossa visão crítica no ambiente em que estamos inseridos. Como abordamos, as aulas-oficinas foram realizadas durante as aulas de eletivas. A disciplina eletiva entra como um novo componente no currículo das escolas estaduais do Espírito Santo. Não temos como proposta prolongar ou discutir questões sobre o currículo, mas é importante relatar como esses documentos são construídos sem a participação de toda a comunidade escolar, em desacordo com o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que preconiza em seu artigo 14:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar local em seus conselhos escolares equivalentes.

Como profissionais da educação, cabe a nós termos a consciência que esse desalinhamento, entre o que diz a lei e a realidade da escola, produz um cenário de

enfraquecimento do ensino público. Por isso, nossa eletiva buscou implementar uma conduta reflexiva e, por meio da linguagem, os sujeitos participantes tiveram a oportunidade de discutir questões sobre o indivíduo, sociedade, cultura e tecnologias. Ainda sobre esses enfrentamentos vivenciados no ambiente escolar, assumimos o momento de nossa culminância dentro de uma perspectiva bakhtiniana, segundo o autor “as festividades, em todas as suas fases históricas, ligaram-se a períodos de crise, de transtorno, na vida da natureza, da sociedade e do homem” (Bakhtin 2013, p. 8). Sendo assim, são nesses momentos de ataque à educação que encaramos a montagem da sala temática, com fantasia e performance também uma forma resistir e permitindo aos discentes que celebrassem os trabalhos desenvolvidos. E como afirma Ferreira (2020, p.127) “com o riso, a música, a dança, as cores e o brilho, também é possível indicar que outro mundo é possível”.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Nossa pesquisa tem como proposta um produto educacional em formato de *e-book* que apresente as potencialidades dos gêneros digitais atreladas a uma concepção de leitura e escrita baseada na interação de sujeito, língua e texto. Esse produto será indicado para atividades pedagógico-dialógicas com estudantes do ensino fundamental II, podendo ser adaptado pelos docentes interessados em trabalhar com o tema, com o objetivo de apoiar a formação acadêmica e profissional, promover a disseminação do conhecimento científico e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Em consonância com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os programas de mestrado profissional têm como requisito a elaboração de um produto educacional como parte integrante do trabalho de conclusão de curso. Em contraste com os mestrados acadêmicos, nos quais a ênfase muitas vezes recai sobre a produção de conhecimento teórico-científico, os mestrados profissionais orientam seus mestrandos a desenvolverem produtos aplicáveis e impactantes para a prática educacional.

A diversidade de produtos educacionais incentivados pela CAPES abrange desde sequências didáticas, e-books, propostas de intervenção, blogs, canais no YouTube, aplicativos e jogos educacionais, até documentários e oficinas. A peculiaridade desses produtos reside na sua aplicabilidade direta no contexto educacional, buscando solucionar desafios práticos e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. O acesso a esses produtos deve ser disponibilizado de forma ampla e gratuita à sociedade. Isso não apenas fortalece a disseminação do conhecimento produzido, mas também se alinha com a visão de democratização do ensino, promovendo um impacto positivo na educação brasileira. Assim, os programas de mestrado profissional, seguindo as diretrizes da CAPES, desempenham um papel fundamental na integração entre pesquisa e prática, contribuindo para a melhoria contínua da educação no país.

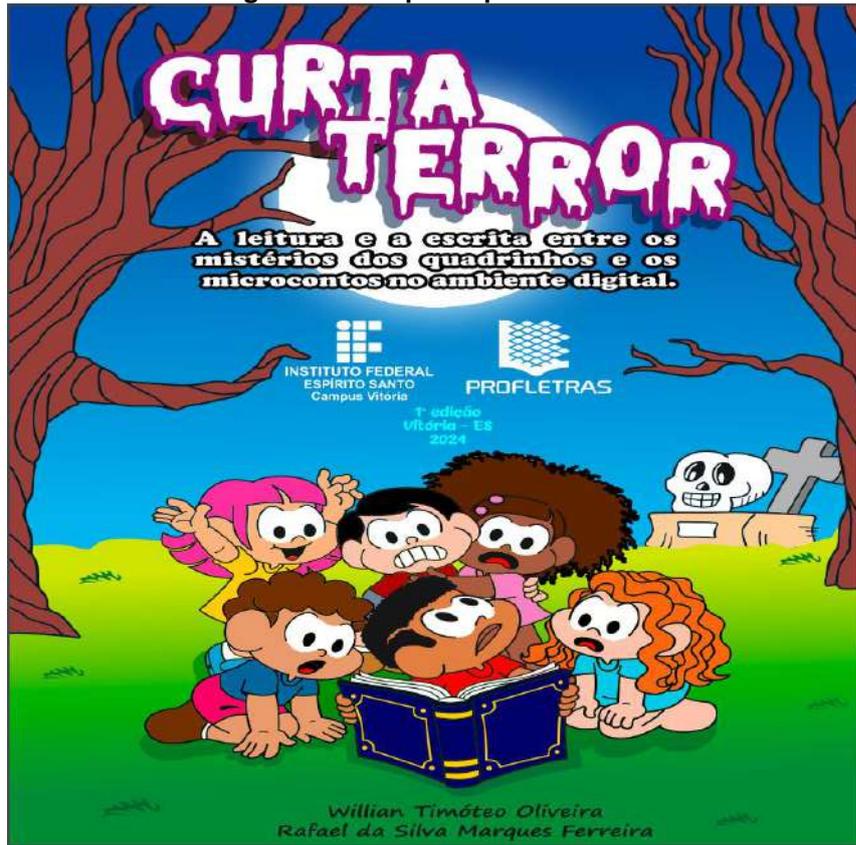
Um produto educacional apresenta-se como uma ferramenta, recurso ou material que favorece a prática pedagógica. E tem como objetivo a aplicação, a replicação e o compartilhamento de conhecimentos produzidos durante o processo de pesquisa.

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo

computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15).

Como produto educacional, elaboramos um ebook intitulado “Curta terror: A leitura e a escrita entre os mistérios dos quadrinhos e os microcontos no ambiente digital”.

Figura 35 – Capa do produto educacional



Fonte: Acervo do pesquisador (2024)

A elaboração de nosso produto educacional busca promover o enriquecimento das experiências de aprendizagens e colaborar com as práticas docentes no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, promovendo a reflexão sobre as diferentes formas de linguagem atrelada às tecnologias digitais.

O conteúdo produzido foi concebido com a intenção não apenas de ser reproduzido fielmente, mas sim de promover uma abordagem interativa de ensino através dos diferentes gêneros discursivos e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Reconhecemos que, em muitos ambientes escolares, devido à carência de recursos e estrutura, é desafiador seguir rigidamente todos os módulos

propostos. Portanto, acreditamos na necessidade de adaptação dos módulos para atender às diversas realidades sociais, históricas e tecnológicas presentes em nossas escolas. Nesse sentido, não apenas buscamos apresentar diretrizes práticas, mas também incentivar uma abordagem inovadora e dinâmica dentro do ambiente educacional, aproveitando as possibilidades oferecidas pelas ferramentas digitais para aprimorar a jornada de aprendizado dos estudantes. Ao reconhecer o potencial transformador das tecnologias, a expectativa é que este recurso sirva como uma ferramenta eficaz para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se às exigências contemporâneas da educação.

Quanto à validação do produto educacional, encaminhamos para 13 (treze) professores da rede pública estadual um formulário³⁰ com questões relativas à aplicabilidade, clareza, inovação e aos aspectos dialógicos do material didático.

Figura 36 – Validação do produto educacional



The image shows a digital form titled "Validação do Produto Educacional" (Validation of Educational Product). At the top, there is a graphic header with the words "CURTA TERROR" in a stylized, dripping font against a background of trees and a moon. Below the header, the form has a title "Validação do Produto Educacional" and a rich text editor with icons for bold, italic, underline, link, and unlink. The text in the form reads: "Este formulário tem o objetivo de validar o produto educacional '**Curta Terror: A leitura e a escrita entre os mistérios dos quadrinhos e os microcontos no ambiente digital**', desenvolvido pelo pesquisador Willian Timóteo Oliveira".

Fonte: Acervo do pesquisador (2024)

³⁰ Questionário e respostas de validação do produto educacional:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HgvE0A5GSTTyYESNCakmVvvrzR8_sj6KRDFhZKJeCmA/edit?resourcekey#gid=1416620296

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o nosso processo de pesquisa, recebemos alguns comentários sobre as ferramentas digitais que utilizamos nas aulas-oficinas. Apontamentos ressaltando como esses elementos traziam frescor e novidade no processo de ensino-aprendizagem. Tais falas mostram como a escola tem espaço para a inserção de tecnologias em suas práticas pedagógicas. E esse interesse em alinhar educação e tecnologia não é recente ou fruto da época que vivemos, ele sempre esteve presente nas práticas escolares. Como sujeitos participantes dessa pesquisa, olhamos para a nossa trajetória como estudantes de escola pública ainda nas décadas de oitenta e noventa e recordamos que havia o esforço em inserir práticas pedagógicas envolvendo tecnologias. Eram os televisores, toca-fitas, retroprojetores ou mesmo computadores no início da era digital que já demonstravam o espaço escolar como um lugar de inovação.

Como também, quando analisamos a nossa trajetória de aluno a professor-pesquisador, percebemos que, mesmo com potencial para abrigar inovações tecnológicas, a escola ainda vive conflito em criar pontes como essa nova geração. O que buscamos em nossa investigação foi desfazer as distâncias entre aquilo que é denominado de imigrantes e nativos digitais³¹ (Prensky, 2001). Conceitos que, como aponta Ribeiro, não faz sentido já que somos uma sociedade que possui mais smartphone que pessoas (2019, p. 5). Portanto, até os profissionais da educação que vivenciaram as cópias feitas nos mimeógrafos estão inseridos nessa era digital. Ainda segundo Ribeiro (2019, p. 12), o surgimento das tecnologias digitais, especialmente do computador e da internet, teve um impacto significativo em um momento específico de nossa trajetória temporal e histórica, afetando todas as pessoas de maneiras diversas. Essa influência não se limita apenas à habilidade teórica de aprender sobre novas tecnologias, como afirmado por Prensky (2001), mas também está intrinsecamente relacionada às disparidades em acessos, necessidades, papéis e desejos que variam consideravelmente entre os indivíduos.

O que propomos em nosso trabalho, foi entender que, no ensino da língua materna, os conflitos que podem surgir a partir desse choque geracional pode ser benéfica quando estabelecemos o diálogo em nossas práticas pedagógicas.

³¹ Segundo Prensky (2001), nativos digitais são àqueles que já nasceram e cresceram na era da tecnologia, enquanto os imigrantes digitais nasceram na era analógica, tendo migrado para o mundo digital somente durante a vida adulta

Estabelecer diálogos e redes se revela uma abordagem mais enriquecedora e praticável em comparação com a segregação baseada em faixas etárias ou a discriminação com base em preferências, gostos e necessidades individuais. Dessa forma, a construção de nossa pesquisa está fundamentada em uma perspectiva dialógica do ensino. Em nossa trajetória investigativa, buscamos criar práticas pedagógicas que envolvem os gêneros multimodais, os gêneros digitais e ferramentas tecnológicas e suas contribuições na formação de sujeitos críticos. Ancorados em conceitos bakhtiniano fundamentais que tratam de língua e linguagem sob uma perspectiva dialógica, linguística e discursiva. Dentro desses conceitos destacamos o dialogismo. O dialogismo de Bakhtin destaca que a linguagem não é uma entidade isolada, mas sim um sistema de signos que ganha significado através do diálogo e da interação entre diferentes vozes. O filósofo russo enfatiza a importância da diversidade de vozes e perspectivas na construção do significado. Nesse sentido, cada enunciado é influenciado pelas vozes que o precederam e pelas vozes que respondem a ele, criando uma teia complexa de interações. O dialogismo reconhece a multiplicidade de vozes e a constante influência recíproca entre elas. Ademais, a linguagem e a produção de sentido ocorrem em uma relação dialógica, interativa e responsiva. Nesse contexto, os enunciados são proferidos por vozes que se entrecruzam e se completam em uma interação dinâmica que abrange diversas dimensões sociais. Essa abordagem ressalta a natureza viva e fluída da linguagem, sublinhando a importância das interações sociais na construção e evolução do sentido ao longo do tempo.

E de forma consciente, a fim de tecer um fio dialógico com os discentes, testamos o apelo das temáticas terror e humor junto aos estudantes, e percebemos como essas temáticas podem ser abordadas de forma significativa nas aulas de Língua Portuguesa, proporcionando o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e das competências linguísticas dos discentes. Ao levar para a sala de aula os gêneros gibis e microcontos de terror, tentamos evidenciar não simplesmente categoria linguísticas, mas sim fenômenos sociais que surgem em contextos específicos de interação. Entendemos que é crucial criar estratégias educacionais estejam em sintonia com o contexto histórico, social e tecnológico no qual a instituição escolar está inserida. O ponto de partida de nossa pesquisa, foi acreditar que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem reside na apreensão da língua(gem) como uma expressão discursiva intrinsecamente conectada a diversas

atividades humanas. Essa conexão se estabelece constantemente com base nos efeitos de sentido que emergem nas interações entre os interlocutores. Dessa forma, compreender a língua(gem) vai além de simplesmente reconhecer suas formas, envolvendo uma apreciação mais profunda das nuances e intenções comunicativas que permeiam as diversas práticas discursivas no cenário educacional.

É essencial destacar que já faz parte do ensino de língua portuguesa a inserção das NTICs e os trabalhos a partir dos gêneros multimodais e digitais, entretanto, o nosso desafio é entender em como incorporar esses elementos de forma integrada à realidade dos alunos no ambiente escolar. Nesse contexto, a escola deve perceber essas novas forma de interação social como instrumentos dialógicos de transformação, proporcionando aos discentes novas perspectivas de pensamento e ação na sociedade contemporânea. Além disso, compreender que incorporar essas transformações não se resume a adicionar conteúdos estáticos ao currículo; ao contrário, o que se pretende é uma reflexão contínua e a busca por práticas que incorporem os gêneros digitais de maneira a fomentar as competências digitais dos estudantes e capacitá-los para navegar e participar efetivamente no cenário globalizado em que estamos inseridos, evitando a mera transposição de conceitos engessados para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2013a.

_____. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

_____. [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área** – Ensino. Brasília, 2019^a

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Leitura e produção textual**. Penso: Porto Alegre, 2016.

BLASINA, Juliana. **Microconto: o valor das pequenas coisas**. Ano 1. v. 3. 2010. Disponível em: <https://benfazeja.blogspot.com/2010/12/microconto-o-valor-das-pequenas-coisas.html>. Acesso em: 09 jun. 2022

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial/Ed.UNESP, 1998

COSCARELLI, Carla. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 2^a Ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

CASTRO, Sabrina Viana de. **Pelas janelas: um estudo semiolinguístico das capas de livros ilustrados**. 110 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2015..

CABRAL, Adriana Rosa da Silva Léia. **(Re)criando (mini)contos de terror: uma experiência de ensino de leitura e escrita de gênero multimodal**. 2015. 229 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2015.

DIKSON, Dennys. **A retextualização escrita-escrita**. Revista Brasileira em Linguística Aplicada (online). UFMG, v. 18, n, 3, p. 503-509, 2018.

FARACO, C. A. (2009). **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, SP: Parábola.

FERREIRA, Rafael da Silva Marques. **Memória, protesto e festa na parada do orgulho gay de São Paulo: uma análise dialógico-discursiva**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GARCIA, F.; GENS, R.; SANTOS, Josalba Fabiana dos. Enfrentando o horror: narrativas de susto para crianças e jovens. In: Flavio Garcia; Júlio França; Marcello de Oliveira Pinto. (Org.). **As arquiteturas do medo e o insólito ficcional**. 1ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2013, v. 1, p. 108-116.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984

_____. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

HATTNER, Á. Um breve olhar teórico sobre histórias em quadrinhos. In: **Das pinturas rupestres de Lascaux: uma viagem pelo universo dos quadrinhos**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. 218p.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

LUTZ, M.; DIESEL, G. **Literatura Brasileira no Século XXI: o microconto**. Ensaio - Revista de Divulgação Científica, Teste, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ensaio/article/view/18448> . Acesso em: 20 jun. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Marcuschi, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. p.194-207. 8. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2020.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, Carmem Cesarina Braga. **Leitura literária: o microconto como estratégia de aproximação texto-leitor em sala de aula**. 2020. 108p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

PINTO, D. P. de Cruz, E. M. de S., Pinto, J. A., Braga, T. S., & Paula, V. C. de. (2021). **A importância da roda de conversa na educação infantil**. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 7(6), 1298–1309. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1637> . Acesso em: 01 ago. 2023.

PRIETO, Benita, org. **Contadores de Histórias - um exercício para muitas vozes**. 1ª ed, Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

_____. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: Coscarelli. Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. Parábola. São Paulo, 2016

_____. **Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções**. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019

ROCHA, Claudia Moura da. **O humor verbal e o livro didático de Língua Portuguesa: uma análise do aproveitamento didático do humor**. 2013. 381f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

ROJO, Roxane. Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo. **Grim UFC**. 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-comroxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-eaprendizagens&catid=8:publicacoes&itemid=19. Acesso em: 09 jan. 2023.

ROJO, R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. ROJO, MOURA; Roxane, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. Parábola. São Paulo, 1ª edição. 2019.

ROGÉRIO, Núbia Lyra. “**Click**” em tecnologia: Uma experiência multiletrada com alunos do ensino médio Público. 2018. 128p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. 2018.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. SANTAELLA, Lúcia. **Para compreender a Ciberliteratura**. Florianópolis, 2012. In: Texto Digital v. 8, n. 2, p. 229-240, jul/dez. Disponível em: Acesso em 26 mai. 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras

SEABRA, Carlos. **A onda dos microcontos**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1013/a-onda-dos-microcontos> Acesso em 23 de mai. 2023.

SEDU, Secretária de Educação do Espírito Santo. **Orientações curriculares**. 2023.

SILVA, Glayse Ferreira. **O Twitter como um novo gênero digital para o ensino de língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto**. 2013. 100p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SILVA, Rodrigo dos Santos Dantas da. **O cordel capixaba no ensino fundamental II: práticas dialógicas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SOUZA, Patrícia Santos. **Retextualização do quadrinho ao conto**. 2019. 100p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2019

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1981

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)

Eu, _____ de número de CPF _____, responsável pelo estudante(a) _____, autorizo a sua participação educando na pesquisa **O TERROR EM CÓDIGO: A LEITURA E A ESCRITA ENTRE OS MISTÉRIOS DOS QUADRINHOS E OS MICROCONTOS NO AMBIENTE DIGITAL**, do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pelo professor de língua portuguesa Willian Timóteo Oliveira e orientada pelo professor Rafael da Silva Marques Ferreira a qual será realizada no durante a eletiva “Curta Terror”. Entendo que, nesta pesquisa o estudante irá realizar e que neste estudo o estudante não será identificado, nem sofrerá nenhum tipo de prejuízo, mas que irá realizar atividades dentro da escola, em sala de aula, com o objetivo de conhecer melhor a teoria dos gêneros do discurso atrelado às novas tecnologias digitais e as temáticas terror e humor. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Também tenho ciência que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail ética.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. atividades com o objetivo de produção dados para a referida.

Vila Velha, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “**O TERROR EM CÓDIGO: A LEITURA E A ESCRITA ENTRE OS MISTÉRIOS DOS QUADRINHOS E OS MICROCONTOS NO AMBIENTE DIGITAL** do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade do pesquisador Willian Timóteo Oliveira. Sua participação é voluntária e se dará remotamente por meio de email e videoconferência. Se você aceitar participar contribuirá com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar as potencialidades do trabalho a ser desenvolvido, de modo a inspirar outros professores, contribuindo, assim, com o ensino de Língua Materna nas escolas de Educação Básica. Após a finalização de tal material ele será apresentado a outros estudantes e professores do Ifes – campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Vila Velha, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Participante