



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



ALUIZIO LENDL BEZERRA

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS *ONLINE*:
EXPLORANDO A CONSTRUÇÃO DE HQ**

**PAU DOS FERROS
2016**

ALUIZIO LENDL BEZERRA

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS *ONLINE*:
EXPLORANDO A CONSTRUÇÃO DE HQ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado “Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), Pau dos Ferros, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Letramento

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

PAU DOS FERROS
2016

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas
e Diretoria de Informatização (DINF) - UERN,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B574p Bezerra, Aluizio Lendl.
PRÁTICAS DISCURSIVAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ONLINE:
EXPLORANDO A CONSTRUÇÃO DE HQ / Aluizio Lendl Bezerra - 2016.
119 p.

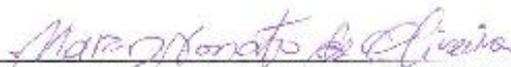
Orientador: Marcos Nonato Oliveira.
Coorientadora: .
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2016.

1. Gêneros discursivos. 2. Multiletramentos. 3. Ensino de escrita. 4.
História em quadrinho. I. Oliveira, Marcos Nonato , orient. II. Título.

A dissertação **Práticas discursivas de produção de textos online: explorando a construção de HQ** foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/PAU dos Ferros/UERN, como requisito final necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 15 de dezembro de 2016.

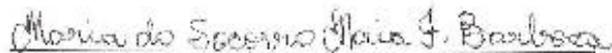
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira – UERN
(Presidente)



Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima – IFRN
(1º Examinador- membro externo)



Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Barbosa – UERN
(2º Examinador- membro interno)

Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes – UERN
(Membro Suplente)

PAU DOS FERROS

2016

RESUMO

Imersos em uma sociedade que se transforma diariamente e profundamente no campo das tecnologias digitais da informação e da comunicação e que, paralelo a isso, possui milhares de estudantes que estão imersos em prática de ensino ainda analógicas, essa dualidade compõe um paradigma que se estabelece quando tratamos das manifestações escritas na sociedade. Nessa senda, consciente desse paradigma, muitas escolas vêm abordado a escrita e as tecnologias digitais ao processo de ensino/aprendizagem. É nesse caminho que justificamos esta pesquisa, como forma de preencher lacunas no desenvolvimento de práticas multiletradas, por compreender que os meios digitais também são espaços próprios para as práticas de comunicação humana. Isso posto, o presente estudo delinea-se como uma pesquisa qualitativa intervencionista em contexto escolar, onde propomos investigar o uso do gênero discursivo HQ produzidas online por alunos do 9º anos do E.F, verificando as práticas de multiletramentos e suas contribuições para o processo de ensino de escrita na aula de Língua Portuguesa. Os dados foram constituídos pela sequência de ensino, as histórias em quadrinhos digitais, produzidas na ferramenta digital *pixton*, e um questionário proposto para nos ajudar a compreender como alunos do nono (9º) ano do ensino fundamental em uma escola pública do interior centro sul do estado do Ceará entendem sua participação em processos de produção escrita digital. Os sujeitos/colaboradores da pesquisa, no total de 25 alunos, participaram das Oficinas de Letramentos Multissemióticos (OLM) que foram desenvolvidas em sete (07) etapas divididas em oito (08) aulas de cinquenta (50) minutos cada. Nas OLM discutimos desde a escolha do gênero discursivo, o processo de revisão e à publicação dos exemplares. Após a produção dos quadrinhos, os dados foram coletados, em seguida, analisados. As produções foram submetidas à análise a partir da formação do gênero do discurso proposta por Bakhtin (2011 [1979]) e os questionários às concepções de multiletramentos propostos *New London Group* (1996) e Kalatzis e Cope (2000; 2006; 2010). Nossas análises buscaram identificar os recursos discursivos – estilo, forma e composição – mobilizados pelos alunos na construção do texto e as atividades multiletradas acionadas nesse processo. Por fim, constatamos que práticas de ensino que levam em consideração as questões reais de produção dos textos, que observam as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, indicam uma potencialização na forma de escrever textos em tela, contribuindo de forma positiva para a aprendizagem da escrita digital multissemiótica.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Multiletramentos. Ensino de Escrita. Histórias em Quadrinhos.

ABSTRACT

Immersed in a society that is daily and deeply transformed into the field of digital information and communication technologies, and parallel to that, it has thousands of students who are immersed in still analogical teaching practice, this duality composes a paradigm that establishes itself when we deal with written manifestations in society. In this path, aware of this paradigm, many schools have approached writing and digital technologies to the teaching / learning process. It is on this path that we justify this research, as a way of filling gaps in the development of multilevel practices, by understanding that the digital media are also proper spaces for the practices of human communication. Thus, the present study is delineated as a qualitative interventionist research in a school context, where we propose to investigate the use of the discursive genre HQ produced online by students of the 9th year of EF, verifying the practices of multiletramentos and their contributions to the teaching process of writing in the Portuguese Language class. The data consisted of the teaching sequence, the digital comics produced in the Pixton digital tool, and a questionnaire proposed to help us understand how students in the ninth (9th) year of elementary education in a public school in the south central State of Ceará understand their participation in processes of digital writing production. The subjects/collaborators of the research, with a total of 25 students, participated in the Multi-Semiotic Literature Workshops (MLMS) that were developed in seven (07) stages divided into eight (08) classes of fifty (50) minutes each. In the MLMS we discussed from the choice of the discursive genre, the revision process and the publication of the copies. After the production of the comics, the data were collected, then analyzed. The productions were submitted to the analysis from the genre of discourse proposed by Bakhtin (2011 [1979]) and the questionnaires to the concepts of multiletrations proposed by New London Group (1996) and Kalatzis and Cope (2000); Our analyzes sought to identify the discursive resources - style, form and composition - mobilized by the students in the construction of the text and the multilevel activities triggered in this process. Finally, we find that teaching practices that take into account the real issues of text production, which observe the technologies in the teaching-learning process, indicate a potential in the form of writing texts on screen, contributing positively to the learning of the Multisemiotic digital writing.

Keywords: Discursive Genres. Multiliteracies. Writing Teaching. Comics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos de construção de significado.....	16
Quadro 2: Agenda de mudanças no trabalho.....	18
Quadro 3: Agenda de mudanças na cidadania.....	19
Quadro 4: Agenda de mudanças na vida pessoal.....	20
Quadro 5: Agenda de mudanças na educação.....	21
Quadro 6: Elementos básicos das narrativas sequenciadas.....	25
Quadro 7: Gêneros discursivos	39
Quadro 8: Características e aplicação da intervenção.....	55
Quadro 9: Infografico projeto discursivo.....	58
Quadro 10: Critérios de análise.....	59

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sentido para minha vida.

À minha Mãe, Angela Ferreira, por ter sempre estado ao meu lado em todas as escolhas.

À minhas irmãs, Luyziana e Yaskara, pela torcida a favor dos meus objetivos.

Ao professor Dr. Marcos Nonato, pela paciência, por proporcionar autonomia na pesquisa e pela disponibilidade em orientar.

Ao amigo Jadson Chaves, pela paciência quanto ao meu temperamento inconstante durante a escrita desta dissertação.

À professora Dra. Socorro Maia, que gentilmente participou da qualificação, tecendo considerações importantíssimas para o desenvolvimento desse trabalho. Ainda, por aceitar participar da banca de defesa.

À professora Dra. Lúcia Sampaio, coordenadora do programa, pela total atenção e disponibilidade em fazer as coisas acontecerem.

Às minhas colegas de viagem Cariri (CE) via Brejo Santo (CE) via Cajazeiras (PB) até Pau dos Ferros (RN), Cassia, Leda e Tereza, por dividir todos os momentos no mestrado.

À minha amiga, quase irmã, Mara Rúbia, que me aguentou ao meu lado durante todos os dois anos de mestrado.

À minha prima Ruama, pelo apoio em momentos necessários.

Ao meu orientador da graduação e grande responsável por me encaminhar para o mundo da pesquisa Prof. Dr. Luíz Carlos Bezerra.

À CAPES pelo apoio financeiro através da bolsa de pesquisa.

Enfim, agradeço a UERN/CAMEAM por me acolher e fazer dessa instituição minha segunda casa.

PEANUTS

CHARLES M. SCHULZ



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1	Os Multiletramentos	15
2.1.1	Os Multiletramentos: apontamentos para o ensino.....	15
2.1.2	Os Multiletramentos e histórias em quadrinhos.....	25
2.2	O Gênero Discursivo.....	31
2.2.1	O Gênero do Discurso e o ensino.....	31
2.2.2	O Projeto Discursivo na formação de histórias em quadrinhos.....	38
2.3	A escrita e o ensino.....	41
2.3.1	A escrita e o ensino de escrita, ontem	41
2.3.2	A escrita e o ensino de escrita, hoje.	46
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.1	Caracterizando a pesquisa.....	51
3.1.1	Natureza da pesquisa.....	51
3.1.2	Definindo o campo.....	53
3.1.3	Especificando os sujeitos.....	55
3.1.4	Constituindo dados.....	56
3.2	Caracterização da intervenção.....	57
3.2.1	<i>Seqüência utilizada no processo de intervenção.....</i>	60
3.3	Elementos norteadores para análise.....	62

4	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	64
4.1	Impressões sobre as Oficinas de Letramentos Multissemióticos.....	64
4.1.1	<i>Oficina 01 - Propondo e escolhendo.....</i>	64
4.1.2	<i>Oficina 02 - Lendo, debatendo, interpretando, contextualizando construindo significados.....</i>	67
4.1.3	<i>Oficina 03 - Encenando: com vocês, os alunos!.....</i>	70
4.1.4	<i>Oficina 04 - Planejando as ideias.....</i>	73
4.1.5	<i>Oficina 05 – Produzindo.....</i>	75
4.1.6	<i>Oficina 06 - Voltando à HQ.....</i>	76
4.1.7	<i>Oficina 07 – Socializando.....</i>	77
4.2	Os textos multissemióticos produzidos online.....	79
4.3	A compreensão dos alunos sobre atividades de produção textual por computador/web.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	97
	ANEXOS.....	104

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução das tecnologias digitais, práticas sociais de linguagens estão sendo mediadas a partir de dispositivos digitais que facilitam o processo de aprendizagem, com enfoque que privilegia “as relações humana e os processos de uso da linguagem” (MOITA-LOPES, 1996, p. 4). Fica evidente que um panorama de novas possibilidades de letramentos a partir dessa interface tecnológica que contemplam os estudos da linguagem tem demonstrado grande produtividade para investigações.

Pensando nisso, o New London Group (1996) propôs a compreensão de que os estudantes, a partir de uma pedagogia dos multiletramentos, são capazes de desenhar e redesenhar como cidadãos protagonistas o seu futuro. Entendendo que a proposta dos multiletramentos é introduzir na escola novas práticas sociais e estas, associadas às múltiplas semioses e a diversidade cultural.

Por essa razão, os eventos exclusivamente escritos que são desenvolvidos em contexto escolar já não representam a realidade da qual os estudantes estão inscritos em ambientes não institucionalizados de aprendizagem.

Nesse cenário de novos enunciados, sujeitos às combinações de múltiplas semioses, o discurso passa a se reconfigurar, conforme apontou Vieira (2015), observando as representações que são realizadas por intermédio das imagens e das cores, aproximando mais o discurso da realidade humana.

Esses novos discursos reconfigurados (Cf. VIEIRA, 2004, 2015; ORMUNDO, 2007) pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), provocaram mudanças significativas na configuração e no processo de reconfiguração dos gêneros discursivos, que se realizam por meio de enunciados concretos e singulares, a saber, toda atividade utiliza enunciados que lhe são próprios e determinados por/para aquele campo de realização específico.

De posse dessa compreensão, percebemos que nosso papel, enquanto professores da educação básica, é diminuir as diferenças sociais e culturais no ensino/aprendizagem, nesse caso, de língua materna, sendo capaz de proporcionar o acesso a outras linguagens capazes de estabelecer a comunicação por meio de diversos gêneros e entre diferentes sujeitos em distintas instâncias de atividade.

Com base nisso, trouxemos as seguintes questões de pesquisa: Como estudantes do 9º ano desenvolvem a escrita do gênero discursivo histórias em quadrinhos em uma ferramenta

digital levando em consideração seu contexto sócio-histórico? Como as práticas de multiletramentos podem contribuir para a melhoria no processo de produção escrita dos estudantes? Esses questionamentos nos levaram a pensar, conforme apontou Moita-Lopes (2004), que as práticas de ensino de língua devem ir ao encontro de uma proposta de resolução dos problemas resultantes do uso da língua como prática social.

Para atender a essas questões, traçamos o seguinte objetivo: Investigar o conjunto composicional linguístico-discursivo das produções de histórias em quadrinhos produzidas *online*, verificando as práticas de multiletramentos e suas contribuições para o processo de ensino de escrita. Nosso objetivo, nesse sentido, está ancorado na proposta de Pennycook (2004) que explica que devemos procurar fugir da trivialidade do ensino de língua, buscando explorar aspectos sociais e culturais para o aprendizado de língua materna.

Sobre o ensino de língua materna, portanto, as dissertações de Aquino (2015); Custodio (2015); Moreno (2015); Santos (2015) e Souza (2015) têm mostrado que práticas de ensino que consideram gêneros discursivos e as multissemiões produzem efeitos positivos no processo de aprendizados. No entanto, tais pesquisas não abordaram o ensino de língua materna a partir de um olhar sobre o processo de produção de histórias em quadrinhos levando em consideração os aspectos sociais e culturais responsáveis pela realização das estruturas composicionais dos gêneros discursivos.

Entretanto, alguns artigos têm destacado a validade do trabalho com os gêneros discursivos e da análise das estruturas composicionais no que diz respeito ao Estilo, Conteúdo Temático e a Construção Composicional, destacadas por Bakhtin (2011 [1979]), conforme os trabalhos de Moterani; Menegassi (2009, 2010), que analisam apenas o conteúdo temático de tirinhas, e o trabalho de Assis; Mareco (2013), que analisam apenas o estilo. Citar esses estudos é importante porque eles reforçam a ideia de que é necessário investir em pesquisas que foquem os aspectos discursivos em análises de gêneros multissemióticos, sendo, portanto, o diferencial dessa pesquisa.

Ainda, outra configuração que distingue nossa pesquisa é a abordagem dos multiletramentos, nela nós ancoramos nossa investida quanto a produção de histórias em quadrinhos como gênero discursivo, o que não é observado nas dissertações de Santos (2013), Fujisawa (2015) e Ricarte (2015), por exemplo.

Nessa senda, é relevante destacar que recorreremos aos estudos dos Multiletramentos (NLG, 1996; KALANTZIS; COPE, 2000) para as escolhas que envolvem múltiplas semioses; aos estudos do Círculo Bakhtiniano, em especial sobre os Gêneros Discursivos (BAKHTIN,

2011 [1979]), para nortear nossa concepção de gênero e situar nossa empreitada; além de proposta sobre escrita e ensino de escrita propostos por Camps (2003; 2006); Passareli (2012) e Serafine (1997), procurando compreender as nuances dos enunciados que foram construídos *online* a partir da ferramenta digital *pixton*.

Para compreender melhor essas escolhas, sistematizamos este trabalho em três capítulos: o primeiro, intitulado **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**, trata das escolhas teóricas que norteiam a nossa prática de ensino, tais como as práticas de multiletramentos, os gêneros discursivos e as concepções sobre o ensino de escrita. No segundo capítulo, **METODOLÓGIA DA PESQUISA**, esclarecemos as nossas escolhas metodológicas, expondo o projeto utilizado na intervenção em sala de aula e as categorias que norteiam as análises. A última parte, **ANÁLISE DA DOS DADOS DA PESQUISA**, é o capítulo em que partimos para a reflexão dos aspectos linguístico-discursivos dos dados e a compreensão da prática de multiletramentos em sala a partir da visão dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Neste capítulo apresentaremos as concepções teóricas que norteiam esta pesquisa, tomando como pressuposto básico inicial as Práticas de Multiletramentos, algumas considerações sobre Histórias em Quadrinhos; em seguida, trataremos sobre as questões atuais acerca dos gêneros discursivos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial que norteia o ensino de língua materna. Por fim, tratamos, sobre as formas de letramento digital e, em seguida, sobre ensino de escrita.

2.1 Os Multiletramentos

Sabendo que a construção do projeto discursivo implica mobilizar diversos recursos multissemióticos e que esses recursos estão disponíveis virtualmente para todos os usuários, propomos nessa seção refletir sobre os multiletramentos, para isso, faremos uma breve incursão acerca da teoria do letrar para fazer entender o tempo multiletrar, base dessa pesquisa. Em seguida, a relação dos multiletramentos e as histórias em quadrinhos.

2.1.1 Multiletramentos: apontamentos para o ensino

Para iniciar essa subseção, primeiramente, trazemos uma reflexão sobre o que significa letramento, para depois entrar no campo dos multiletramentos. Essa escolha é relevante, visto que, na palavra multiletramentos, temos o vocábulo letramento acrescido do prefixo Multi, merecendo, assim, uma rápida discussão sobre o termo e que situações levaram a esse acréscimo do afixo. Ainda nessa mesma perspectiva, para que possamos entender do que esse termo trata precisamos conhecer de onde veio a palavra que dá origem a sua derivação.

A utilização do termo letramento é recente, a primeira pesquisadora a usar essa palavra no Brasil foi Kato no ano de 1986. No entanto, essa palavra surgiu do termo *literacy*, advinda da língua inglesa cuja etimologia vem do latim *littere*, que significa letra, e *cy*, significando condições, qualidades e fato. Isto é, para os pesquisadores da época o termo *literacy* seria a condição que um indivíduo assume ao saber ler e escrever. Nesse sentido, para Kato, o termo está diretamente relacionado ao uso da língua como forma privilegiada.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p. 07)

No excerto, podemos perceber a necessidade de introduzir a criança no mundo da escrita, ou seja, no mundo letrado. A autora mostra que o letramento aparece para possibilitar que os usuários da língua possam se comunicar no mundo que privilegia certo padrão linguístico.

Isso posto, aos poucos outros pesquisadores apareceram utilizando e aperfeiçoando essa definição, que ainda estava vinculada à alfabetização, para uma nova visão mais social e histórica. Munida dessa nova concepção, Kleiman (1995, p. 19) explica que letramento “pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora traz uma reflexão sobre o papel social para a aquisição e utilização da escrita. Nesse mesmo sentido, mas com uma pequena diferença, Tfouni (1988) destaca que:

O letramento [...] focaliza os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. [...] Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1988, p. 9)

Para a autora, letramento parte das questões históricas envolvidas para a aquisição da escrita em sociedade. Nesse contexto, Soares (2002) explica que aos poucos e em virtude das novas demandas sociais, culturais e históricas o termo letramento, que tradicionalmente remetia à Alfabetização, foi sendo ampliado. Portanto, Soares sugere que letramento seria a inserção do sujeito no mundo letrado:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em

situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146)

No excerto, a autora observa que letramento é ter habilidades para exercer a leitura e a escrita em eventos de letramentos. Em suma, são muitas as abordagens teóricas que buscam conceituar o letramento. Consideramos que se faz importante compreender que o termo remete a um conjunto de práticas sociais, orais e escritas, capazes de fazer com que o sujeito possa participar de situações reais da vida, nas diversas esferas de atividade humana.

Sabendo que as teorias atuais relacionam os estudos do letramento com práticas sócias e históricas e que os letramentos acompanham gradativamente o processo de desenvolvimento da sociedade, é importante lembrar que estamos imersos na geração da *conexão contínua* (SANTAELLA, 2003, 2013), a geração dos *smartphones*, *tablet* e tecnologia móvel, que disponibilizam informações diversas e em tempo real em qualquer e para qualquer parte do mundo, desde que munido desses dispositivos. Esse fluxo de informações, à luz de Jenkins (2008), é denominado de cultura de convergência. Diferentemente de algumas abordagens, o autor explica que todo esse fluxo de produção, circulação e consumo não é um processo estritamente tecnológico, mas parte de uma transformação mercadológica, social, histórica e, sobretudo, cultural. Assim, Jenkins (2008) ressalta que essa circulação de conteúdos – por meio de diferentes sistemas de mídia, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – está sujeita a participação ativa dos consumidores.

Esse novo perfil globalizado, que causou mudanças na economia e na sociedade, também afetou a linguagem, que, por sua vez, ampliou as possibilidades de comunicação e novos modos de se comunicar, ou seja, uma nova linguagem. Portanto, é a partir dessas novas linguagens que surgem novas formas de produção de sentido que são construídas a partir da composição de múltiplas linguagens, trazendo mudanças sociais e culturais na educação, na participação cidadã e na constituição de novas identidades.

Pensando nesse fluxo de mudanças, um grupo de professores das áreas de educação e linguagem reuniu-se em 1994 em New London, estado de New Hampshire no EUA, são eles: Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels, dos Estados Unidos, Bill Cope, Maria Kalantzis, Allan Lucas, Carmen Lucas e Martin Nakata, da Austrália, e Norman Fairclough e Guther Kress, da Grã-Bretanha, para discutir os caminhos que iriam tomar a educação em um futuro próximo, assim, a discussão teria sido focada em *o que e como* ensinar na contemporaneidade.

Surgiu, então, o nome do grupo que carregava o mesmo do Condado da primeira reunião do grupo: *The New London Group* (NLG). Por sua vez, o grupo observou que a atual concepção acerca do letramento com foco nos processos tradicionais de leitura e escrita de textos essencialmente impressos, monoculturais e monolíngues não atendiam as atuais necessidades dos estudantes, tendo em vista a imersão deles em um mundo conectado (COPE; KALANTZIS, 2006). O grupo ainda destacou que na atual conjuntura os sujeitos alteraram o antigo pensamento no qual os consideravam apenas espectadores, agora esses sujeitos são atores.

Pensando em como considerar os novos sujeitos como atores sociais, o NLG (1996) trouxe para discussão as seguintes questões: *o quê* e *como* ensinar na contemporaneidade, em um futuro próximo? Para entender melhor, *o que* está relacionado ao *quê* precisa ser ensinado em meio ao momento em que vivemos, com as múltiplas linguagens saltando da tela dos dispositivos digitais, com as múltiplas culturas emergindo, de lugares inimagináveis, para o mundo e com o estreitamento espacial que já não é mais uma barreira. Sabendo de todas essas questões, os autores discutiram *como* deveria ser, então, a abordagem de ensino e como seria a forma mais indicada de abordar a pluralidade sócio-cultural com foco na construção de um sujeito verdadeiramente cidadão, quer dizer, com práticas sociais (utilização de *design* disponível, tomando como pressuposto as questões socioculturais e identitárias), instruções claras (intervenções mais específicas nas intervenções em sala de aula), abordagens críticas (desconstrução do modelo padrão fechado para um modelo mais aberto levando os alunos a construir seus novos significados) e práticas transformadoras (são novas práticas, com reflexões capazes de vivenciar o conhecimento).

A formação efetiva de sujeitos cidadãos é a questão fundamental do NLG (1996), pois os autores entendem que tanto professores, como alunos devem participar de forma ativa no processo de construção do conhecimento, na formação de um cidadão ativo, não só reconhecedor das mudanças sociais, mas como ator no processo de mudança.

Foi nessa senda que os autores do grupo propuseram, portanto, a Pedagogia dos Multiletramentos, exposta no manifesto de 1996¹. Esse nome foi pensando em virtude de duas questões da ordem cultural, institucional e global emergentes: uma trata da multiplicidade de canais de comunicação e mídia e, a segunda, da crescente diversidade cultural e linguística (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006). Ou seja, o prefixo *multi* está ligado a duas questões importantes, a primeira são as múltiplas semioses construídas por meio da mídia

¹ Artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, publicado em *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, Spring 1996.

digital ultrapassando o canal do verbal e sendo complementada pelo visual e o auditivo. A segunda é sobre as manifestações culturais provocadas pelas conexões digitais globais, as migrações e pelo multiculturalismo.

Tanto as comunicações midiáticas e multissemióticas, portanto, tem sido responsáveis por uma política liberalista, capaz de revelar que as práticas de ensino tradicional, com foco, por exemplo, na gramaticalização da língua, tem sido insuficiente em virtude das articulações verbais, visual e de áudio, alterando os modos de viver e reduzindo as distâncias e resultando numa ruptura dos modos espaciais comuns, redefinindo novos *designs* da vida.

A palavra *design* aparece várias vezes no manifesto, a noção de *design* está relacionada a uma forma de processo dinâmico de construção de significado, de criação de sentido. Segundo o NLG (1996), três elementos são responsáveis pela produção do sentido, *Available Designs*, *Designing* e *The Redesigned*. Esses elementos enfatizam o fato de que a criação é um processo ativo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas. Para compreender melhor, o quadro a seguir exemplifica as dimensões citadas pelo NLG (1996):

Quadro 1 – Elementos de construção de significado

DESIGN	
<i>Available Designs</i>	<p>Os atuais <i>designs</i>, ou seja, os desenhos atuais nos quais estamos inseridos.</p> <p>Eles são os modelos que estão disponíveis, tais como as "gramáticas" de vários sistemas semióticos: as gramáticas de línguas, e as gramáticas de outros sistemas semióticos, como cinema, fotografia, ou um gesto. Ou seja, há sempre pontos convencionais, pontos de origem quando agimos.</p>
<i>Designing</i>	<p>O desenhar. É uma atividade produtiva. Uma projeção. É atuar utilizando os desenhos atuais (<i>Available designs</i>). Contudo, esse desenhar não se trata de uma repetição, mas de uma reapresentação e/ou uma re-contextualização dos significados. Cada significado vai envolver a transformação dos recursos que estão disponíveis. Assim, qualquer <i>Designing</i> trabalha simultaneamente no e com o que está disponível, sempre escolhe fazer novo uso de materiais antigos.</p> <p>Importante destacar que escutar, falar, ler e escrever são atividades</p>

	produtivas, <i>Designing</i> .
	Redesenhar. Criar sentido particular. É um modelo que pode ser diversamente criativo ou reprodutivo em relação aos recursos para construção de significados que estão no <i>Available Designs</i> . Isso não quer dizer que seja simplesmente uma reprodução ou uma criação.
<i>The Redesigned</i>	O redesenhar baseia-se em padrões historicamente e culturalmente recebidos. Ao mesmo tempo, é o único produto da ação humana: um significado transformado. Que, por sua vez, tornam-se um novo <i>Available Design</i> . Um novo recurso de criação de significado.

Fonte: Quadro adaptado de NLG (1996)

Essa proposta mostra os níveis do processo dinâmico de construção do sentido no qual os jovens são os agentes sociais capazes de serem *designers* da construção do seu conhecimento, do planejamento do futuro social, do trabalho e da vida. Capazes de conviver com as diferenças socioculturais e de uma formação identitária híbrida, alterando o *status* atual de uma educação monolíngue para uma educação multicultural. Ou seja, para o NLG a “missão da educação é garantir o benefício do aprendizado para todos os alunos de modo que possam participar ativamente da comunidade social na qual estão inseridos” (NLG, 1996). A proposta é uma educação a base da equidade social capaz de proporcionar condições de ensino-aprendizagem dentro de uma gama de mudanças linguísticas e potencializar o engajamento crítico necessário. Sobre esse novo contexto de mudanças linguísticas, Jewitt (2008, p. 246) explica que:

[...] os multiletramentos têm surgido em resposta a mudança na paisagem social e semiótica. Chave para as perspectivas multimodais sobre o letramento é a suposição básica que os significados são produzidos (bem como distribuídos, interpretados, e refeitos) através de muitos recursos representacionais e comunicacionais, do qual a língua é apenas uma. [...] através das configurações situadas através da imagem, gestos, o olhar, postura corporal, som, escrita, música, fala e assim por diante.

No excerto, o autor trata da convergência entre as múltiplas linguagens e a situação social na qual estamos inseridos, dentro de um contínuo de produção que ultrapassa o modo verbal. Sobre esses novos recursos linguísticos, na perspectiva do *design*, Kalantzis e Cope (2008, p. 204) mostram que:

[...] as questões-chave do uso da linguagem são agência e divergência - as maneiras em que cada ato de linguagem baseia-se em recursos linguísticos diferentes e refaz o mundo em uma forma que nunca foi completamente tomado antes. A realidade da linguagem não é simplesmente reprodução de padrões e reconversões reguladoras, é também uma questão de intertextualidade, hibridismo, com base na cultura. Assim, a linguagem é tanto um recurso já fabricado, quanto o chão para projetos sociais futuros. (tradução nossa)

Os autores reiteram a proposta de que a linguagem se baseia nas diversidades de recursos disponíveis e que essa linguagem, por sua vez, não é mecanizada e não há um processo de repetição de padrões, mas que a linguagem é um processo de mistura, de convergências, que se constrói a partir da cultura. Nesse mesmo sentido, Jenkins (2008); Kalantzis e Cope (2008) destacam as mídias digitais como responsáveis em possibilitam essa convergência que, por sua vez, promovem mudanças no trabalho, na vida pessoal, na cidadania e na forma de educar.

Para fazer entender essa agenda de mudanças, os quadros a seguir representam essas mudanças em uma escala de tempo, conforme Kalantzis e Cope (2010, p. 201 a 203).

Quadro 2 – agenda de mudanças no trabalho

Trabalho	
Sociedade Industrial	Valor determinado por um capital fixo e não na competência dos trabalhadores, que são em sua maioria não qualificada. Expectativas de trabalho mínimas, previsíveis e estáveis.
Sociedade Industrial desenvolvida	As novas tecnologias e a humanização do trabalho. Níveis mais altos de habilidade e capacidades comunicativas e interpessoais necessários no local de trabalho.
Sociedade do Conhecimento	O valor está nas habilidades humanas e nos relacionamentos, no conhecimento organizacional intangível, nos valores do serviço. As expectativas são complexas e exigem flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa. Criatividade e inovação contínua.

Fonte: Kalantzis e Cope (2010, tradução nossa)

O quadro sobre trabalho mostra que na Sociedade Industrial os trabalhadores exerciam suas funções como trabalhos repetidos, em uma linha de produção “Fordista”. Com os avanços tecnológicos, entretanto, o mercado começa a exigir funcionários com mais preparo e com mais habilidades. Contudo, na Sociedade do Conhecimento, o trabalho precisa ser pautado na coletividade, exigindo dos indivíduos papéis proativos e com maior capacidade de negociação e colaboração. É nesse viés que o mercado de trabalho não mais se limita ao corpo

de funcionários cumprindo hora rigorosamente no ambiente de trabalho, ou seja, é nesse sentido que muitos trabalhadores desempenham suas funções em casa ou em outros países, causando uma ruptura nos limites entre fronteiras e nas relações de cultura tradicional que agora “perdem a relação exclusiva com seu território” (GARCIA-CANCLINE, 2008, p. 348).

Conforme o NLG (1996) são essas as exigências necessárias para o engajamento crítico e participativo do profissional, precisando desenvolver nesse caminho, conhecimento e aprendizagem e redes de colaboração e alternativas de avaliações diferenciadas, alterando o conceito de trabalho e reafirmando a ideia do hibridismo cultural que “ganham e comunicação o conhecimento” (GARCIA-CANCLINI, 2008, p. 348). Sobre esse diferencial, desse modo, não se restringia ao trabalho, na participação cidadã, no exercício cívico, as posturas deveriam ser diferentes, conforme podemos observar o quadro a seguir.

Quadro 3 – agenda de mudanças na cidadania

Cívica	
Sociedade Industrial	Cidadãos passivos. Leais aos líderes sem criticidade. A cidadania homogênea. Pessoas são programadas para se tornarem o mesmo. Automatizados.
Sociedade Industrial desenvolvida	Redução das fronteiras entre público e privado, desenvolvimento da democracia, migração, globalização.
Sociedade do Conhecimento	Cidadãos ativos e com consciência multicultural. Maior participação cívica e responsável, a partir de organizações comunitárias: teias sociais locais e globais, ética empresarial.

Fonte: Kalantzis e Cope (2010, tradução nossa)

A participação nas atividades cívicas na Sociedade Industrial fazia parte de um modelo automatizado de seres humanos, indivíduos que nasciam e se desenvolviam para seguir caminhos determinados, ou seja, “fabricados” para serem os mesmo, iguais. Contudo, a Sociedade seguinte reduziu o poder dos estados e o entregou indiretamente ao povo como forma de democracia, minimizando as diferenças entre público e privado. Entretanto, é na Sociedade do Conhecimento que a participação popular é mais evidente, os cidadãos participam ativamente das decisões e são capazes de controlar e de exercer seus direitos a partir de manifestos, por exemplo, convocados em redes sociais. Essa organização, todavia, alcança repercussão global em virtude da comunicação digital que não possui fronteiras e

provocam influências em outras comunidades que se tornam cientes dessa teia global levando-os também a se tornarem cidadãos ativos e *designers* do futuro.

Garcia-Canclini (2008) destaca que nesse processo de hibridização não há mais razões para a lamentação da decomposição das sociedades rígidas que separavam o que era visto como culto, do que era compreendido como popular e do que era tido como cultura de massa, pois era essa divisão que provocava as desigualdades.

É nesse contexto de perda da exclusividade que iremos entender como ocorreram as mudanças na vida pessoal com o quadro a seguir.

Quadro 4 – agenda de mudanças na vida pessoal

Vida Pessoal	
Sociedade Industrial	Padrão de personalidade, que aceita as estruturas e os valores estabelecidos. Núcleo familiar tradicional.
Sociedade Industrial Desenvolvida	Identidade e diversidade tornam-se questões mais importantes. Transformação do núcleo familiar tradicional. Com comunidades mais diversificadas e pessoas mais engajadas socialmente.
Sociedade do Conhecimento	Vários tipos de famílias, identidades de várias camadas sociais, redes sociais, tolerância, ética, responsabilidade e resiliência.

Fonte: Kalantzis e Cope (2010, tradução nossa)

A vida pessoal, por sua vez, composta pelo núcleo familiar tradicional e essencialmente patriarcal ganha novo contorno na Sociedade Desenvolvida. Aquele núcleo tradicional acena para uma comunidade mais diversificada, conforme observada na participação cívica, mais ativa socialmente, porém um pouco reservada. Contudo, é na Sociedade do Conhecimento que o conceito de família ultrapassa os padrões tradicionais, com família de todos os tipos. Os sujeitos agora são capazes de assumir e militar pela sua identidade. A sociedade é essencialmente mais tolerante e responsável com os pares e com a natureza.

Todo esse percurso, portanto, seguido desde o trabalho, passando pela participação cívica e pela vida pessoal passaram a exigir um novo estilo de escola, uma nova forma de ensinar e um novo modelo educacional, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 5 – agenda de mudanças na educação

Educação	
Sociedade Industrial	Salas de aula como espaço privado apenas dos professores e alunos. Professores com discurso dominante. Os fatos e as teorias são apresentados apenas no livro pelo professor. Repetição e memorização, aprendizagem mecanizada dos alunos. Alunos como receptores do conhecimento.
Sociedade Industrial desenvolvida	Alunos trabalham em torno de mesas. Na educação infantil as salas são bem mais decoradas. Maior engajamento de pais e da comunidade. Mais estudantes dialogam. Foco na aprendizagem experimental. Professor como facilitador da aprendizagem. Aprendizagem como processo (aprender a aprender) para uma sociedade em mudança.
Sociedade do Conhecimento	Não há necessidade de classes para os alunos: os alunos trabalham em grupos ou individualmente. Os estudantes trabalham de forma colaborativa. Um lugar totalmente transparente com a colaboração da comunidade. Balança de processos de conhecimento: experimental, conceitual, analítico e aplicado. Aprendizagem contextualizada e em comunidade. Diversidade de culturas e interesses. Criatividade a autoreconstrução.

Fonte: Kalantzis e Cope (2010, tradução nossa)

O modelo industrial que observamos no quadro educacional entende a escola como uma fábrica, nela os indivíduos são vistos como máquinas capazes de processar o conhecimento que advém apenas do professor que age com dominação e imposição de situações de repetição e memorização. Uma via de padronização educacional que prioriza apenas os cânones e as regras da língua nacional e o cultivo de uma cultura nacionalista.

Em contrapartida, na Sociedade Desenvolvida, há o engajamento dos pais e da comunidade. Entretanto, a escola ainda continua de modo geral a exercer uma cultura de padronização, mas em um contexto onde é importante aprender a aprender em uma sociedade em modernização e desenvolvimento.

Com a modernização, a Sociedade do Conhecimento proposta pelos autores, rompe de forma drástica com os pressupostos educacionais vigentes. O processo de aprendizado acontece de forma colaborativa, não apenas entre professor (como facilitador) e aluno, mas em um contínuo que não se reconhece os limites nesse processo. O conhecimento passar por quatro pilares importantes para a consolidação: experimental, conceptual, analítico e aplicado. O conhecimento a partir da diversidade de interesse, não de uma abordagem essencialmente canônica, mas generalizada capaz de proporcionar reflexões em qualquer aspecto social e cultural.

Assim, com base nos quadros anteriores, nos questionamos em qual domínio do desenvolvimento do trabalho estamos inseridos? Como temos nos situado enquanto agentes cívicos? Que ações pessoais estamos tomando atualmente? Em que momento estamos situando nossas práticas educativas? Fazer essa reflexão é importante para compreendermos o nosso estado atual e escolhermos para onde pretendemos caminhar. Para o NLG, há áreas que provocaram muita discussão, principalmente aquelas voltadas para os modelos pedagógicos de aprendizagem explícitos ou de imersão, a diversidade linguística e cultural e o uso do texto no trabalho e na escola.

Nesse sentido, a abordagem trabalhada aqui procura privilegiar o ensino dentro do percurso da Sociedade da Informação, mas com muitos elementos condizentes de uma Sociedade Industrial Desenvolvida, uma proposta pedagógica “entre o conhecimento escolar e a experiência prática de fora da sala de aula trazida pelos aprendizes” (KALANTZIS; COPE, 2010, p. 53).

Entendido sobre algumas questões relevantes acerca das práticas multiletradas, trataremos a seguir dos multiletramentos em uma abordagem acerca de Histórias em Quadrinhos.

2.1.2 Multiletramentos em Histórias em Quadrinhos

Na seção que se inicia trataremos sobre algumas questões históricas acerca das histórias em quadrinhos e como elas têm se consolidado em nossa sociedade. Apresentaremos, ainda, uma breve discussão sobre a utilização das histórias em quadrinhos (doravante HQ) nas aulas de Língua Portuguesa, em especial às práticas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante TDIC).

Nesse sentido, sabemos que a arte de desenhar é bem mais antiga do que se imagina. Desde as primeiras civilizações o ser humano sentiu a necessidade de se expressar, essa manifestação apareceu como forma de representar suas vitórias, com a intenção de marcar território ou com finalidade de mostrar que naquele território haviam animais selvagens. Sobre essas formas representacionais, pesquisadores acreditariam que seria uma forma de narrativas das caçadas desses homens primitivos.

Alguns autores incluem, ainda, tapeçarias, frisos e hieróglifos como atividades de registro de imagens como atividade narrativa. Mas McCloud (1995) discorda em incluir os hieróglifos, segundo o autor os grifos que aparentemente apresentam figuras pictóricas, na verdade são representações de sons. McCloud (1995) esclarece que algumas tapeçarias deixam transparecer essas formas narrativas visuais. Ele exemplifica com uma representação visual na tapeçaria francesa de *Bayeux Tapestry*, a qual narra em ordem cronológica, em cerca de 70 metros, a história da conquista normanda da Inglaterra que teve início em 1066. Outra referência importante a ser citada na Arte Sequencial é a Coluna Trajano, um monumento de 38 metros de altura, criado na Itália no ano de 113, o monumento traz desenhos em baixo relevo para apresentar as passagens alegóricas dos romanos militares.

Foi no século XIX, entretanto, que Töpffer criou a primeira combinação entre linguagem visual e verbal para criar uma história. Mas essa combinação propriamente dita, conforme Franco (2008), teve início no século XX, e aos poucos foi ganhando novos elementos linguísticos, como a fala e as onomatopeias. Um dos marcos iniciais desse desenvolvimento de linguagem foi a HQ *Little Nemo in Slumberland* do norte-americano Winsir Mccay.

É nessa linha do tempo, portanto, que até hoje as HQs se popularizaram como meio de comunicação de massa, chegando a receber diversas temáticas, desde as estórias infanto-juvenis até as eróticas. Essa variabilidade de temáticas levou as HQs figurar na lista do preconceito por parte da sociedade e dos centros acadêmicos. Após sobreviver a esse processo, hoje as HQs são profundamente pesquisadas e parte de estudos críticos rigorosos.

Um pesquisador, escritor e quadrinhista de referência chamado Will Eisner criou o termo Arte Sequencial, com o intuito de exemplificar o tipo de narrativa de imagens em sequência. Posteriormente, outras definições do termo HQ começaram a surgir. McCloud (1995, p. 9) definiu as histórias em quadrinhos como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transferir informações e/ou a produzir uma resposta no

espectador.” Podemos entender que as HQ necessariamente acontecem a partir de dois quadros com imagens sequenciadas.

Guimarães (1999) citado por Franco (2008), destaca uma definição bem mais abrangente para conceituação das HQ:

É História em Quadrinho toda produção humana, ao longo de toda sua história, que tenha tentado narrar um evento através do registro de imagens, não importando se esta tentativa foi feita nas cavernas há milhares de anos, numa tapeçaria, ou mesmo numa única tela pintada. Não se restringe, nesta caracterização, o tipo de superfície empregado, o material usado para o registro, nem o grau de tecnologia disponível. Engloba manifestações na área da pintura, fotografia, principalmente a fotonovela, do desenho de humor como a charge, o cartum, e sob certos aspectos, a caricatura, e até algumas manifestações de escrita, como as primeiras formas de ideografia, quando o nível de abstração era baixo e ainda não havia uma correspondência entre símbolos escritos e os sons das palavras. (1999, p. 6).

Como podemos observar, a definição de Guimarães é muito abrangente e se diferencia da maioria das definições teóricas sobre HQ. Franco (2008), entretanto traz em seu trabalho mais duas definições necessárias. A primeira é a de Gubern (1979, p.35), que define as HQ como sendo “estruturas narrativas formadas pela sequência progressiva de pictogramas nos quais podem integrar-se elementos de escrita fonética”. A segunda é a definição de Cagnin (2014, p. 25), para o autor a HQ “é um sistema narrativo formado por dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho; [e] a linguagem escrita.” Para nós, as duas definições são passíveis de apreciação, tendo em vista uma forma sintética de caracterizar esse tipo de enunciado.

A partir dessas definições, portanto, traçamos uma que para nós sintetiza o perfil de HQ com base na perspectiva dos multiletramentos. Assim, entendemos que as Histórias em Quadrinhos são narrativas multissemióticas, ou seja, que possuem múltiplas formas de linguagem, com uma ou mais sequências de enunciados estruturados progressivamente. Ressaltamos essa definição por entender que em uma Sociedade do Conhecimento, as manifestações semióticas ultrapassam a concepção de estruturas de HQs apenas com dois tipos de códigos, o verbal e o visual.

Para entender como as HQ estabelecem relação íntima com a Pedagogia dos Multiletramentos, retomamos acerca da concepção do surgimento do quadrinho, que rapidamente tomaram conta da massa popular. Para melhor exemplificar, McLuhan (1995), citado por Franco (2008), explica que as HQ são um meio de comunicação em massa, assim como a televisão, caracterizado como “frio”, pois exigem uma maior participação do leitor que no caso das HQ complementam os espaços narrativos existentes entre os quadros.

Sobre essa caracterização popular, Franco (2008, p. 37), por sua vez, destaca que as HQ são caracterizadas como meio de comunicação em massa e que elas

[...] se manifestam de diversas formas, sendo a impressa a mais usual: página dominical, tiras jornalísticas e revistas periódicas. (...) podemos apontar diversas outras manifestações midiáticas dessa arte, como as *graphic novel* e álbuns, os manuais didáticos, os *storyboards* e fanzines. (2008, p. 37)

No excerto, o autor mostra algumas das diversas formas de manifestação das HQ, destacando que se popularizaram no impresso. Entretanto, ressaltamos que atualmente há muitos softwares e aplicativos capazes de auxiliar na produção, edição e socialização desses exemplares.

No processo de produção das histórias em quadrinho, podemos destacar alguns elementos importantes, em destaque no quadro a seguir:

Quadro 6 – Elementos básicos das narrativas sequenciadas

NARRATIVAS SEQUENCIADAS	
A composição da cena na narrativa	O recorte da realidade. É o registro do espaço onde ocorre a situação narrativa. Pode se realizar em forma de retângulo ou quadrado em quaisquer perspectivas.
Representação da fala (oralidade) e do pensamento	Muitos são os recursos para representação da fala. Pode se realizar em balões (em formatos variados) ou não. Muitos HQ utilizam-se de recursos de apoio da linguagem informal para representar a função figurativa e efeitos de expressão.
O tempo da narrativa	Os elementos na HQ são construídos em perspectiva de movimento para trazer ideia de tempo transcorrido, maior período de tempo durante uma mesma cena ou para gerar ideia de futuro. Estabelece a posição do leitor em relação ao tempo da cena.
As linhas cinéticas	São as convenções gráficas usadas para representar as ilusões de movimento e/ou a trajetória dos objetos.
As personagens	Toda HQ possui personagens, eles podem ser bem delimitados ou não. Os personagens não são necessariamente humanos, podem ser representados

	como animais, objetos ou “coisas” criadas para um fim específico.
Figuras de linguagem	Normalmente as HQ são ricas em figuras de linguagem; sejam as elipses, responsáveis por suprimir elementos, sejam as onomatopeias, representações de sons em uma forma gráfica.
A ação	É o enredo composto dos demais elementos norteadores anteriores. A ação somente se realiza dentro três constituintes anteriores.

Fonte: Quadro desenvolvido pelo autor da dissertação com base em múltiplas teorias que envolvem a construção de HQ

Os elementos básicos citados foram se constituindo ao longo do tempo, e as histórias em quadrinhos aos poucos foram desenvolvendo sua gramática visual própria. Eisner (1989) mostra claramente isso quando assume que as HQ empregam uma variedade de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. “Quando são usadas vezes e vezes para expressar ideias similares, tornam-se linguagem [...] cria uma gramática sequencial.” (EISNER, 2012 [1989], p. 8).

No que concerne ao uso da linguagem, por muito tempo, a escola tem agido com discriminação com relação ao trabalho com histórias em quadrinhos, vale ressaltar que ainda hoje muitas escolas de Ensino Fundamental ainda priorizam a utilização de gêneros canônicos, abrindo mão da utilização dos gêneros populares e, em muitos casos dos populares digitais.

É incontestável o fato de que uma parcela bem generosa de materiais didáticos já se apropriaram das HQ em suas metodologias de ensino, em muitas delas, utilizam para compreensão das figuras de linguagens. Nas avaliações escolares internas e externas, as HQ também aparecem, por sua vez, um pouco mais contextualizadas.

O fato é que a escola já tem acesso a esses exemplares, mas será que estão fazendo uso adequado desse material? Como tem sido a abordagem de HQ na educação básica? Essas questões têm levado pesquisadores (VERGUEIRO, 2014) a apresentar alternativas capazes de proporcionar subsídios para auxiliar professores no processo de ensino-aprendizado de HQ.

Nesse sentido, vale ressaltar que cabe ao professor utilizar os quadrinhos conforme as necessidades da turma, as faixas etárias e os interesses. Não existem limites para a utilização desse material. Acrescentando a isso, Vergueiro (2014, p. 26) explica que:

Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação.

No excerto, o autor explica que no processo de utilização das HQ o que vale é usar a criatividade, explorando as possibilidades que esse texto pode proporcionar. Assim, vale utilizar os HQ mesmo que como pretextos para outro conteúdo ou abordagem, como vale usar como atividade principal. Para isso, portanto, é necessário um planejamento adequado, dentro de um plano de aula normal, “sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas.” (VERGUEIRO, 2014, P. 26)

Um destaque importante quando decidimos fazer uso das HQs em sala é não deixar a aula parar quando introduzir esse gênero, mesmo que seja uma leitura descontraída ou como relaxamento dos textos canônicos, essa atividade precisa ser orientada e não deve ser vista pelos alunos, conforme aponta Vergueiro (2014, p. 26), como se o professor estivesse descansando da árdua tarefa de ensinar. Levando os alunos a se sentirem sutilmente enganados pelo professor.

Uma contrapartida a esse possível tarefa árdua de ensinar, é a supervalorização das HQ, “como se elas dessem a resposta desejada para todas as dúvidas e necessidades do processo de ensino” (VERGUEIRO, 2014, p. 27). O que na verdade isso normalmente não acontece utilizando apenas um gênero discursivo. Nesse sentido, o autor destaca que:

Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem algumas características mágicas capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções da indústria editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. (VERGUEIRO, 2014, p. 27)

O autor procura explicar, portanto, que estudar a partir dos quadrinhos não vai resolver todos os problemas educacionais, mas que é importante fazer uma relação entre as HQs e as outras atividades sociais e culturais disponíveis nos meios de comunicação analógicos e digitais, se complementando no processo de construção do sentido. Nesse sentido, o estudo com a diversidade de quadrinhos, direcionados para cada etapa de ensino de forma sistemática, pode contribuir para a promoção dos multiletramentos.

Para entender, assim, esse processo de utilização do gênero discursivo história em quadrinho com a atividade multiletrada, precisamos definir nossas concepções sobre Gênero do Discurso como se realiza o processo de formação do gênero HQ digital como discursivo. Para isso, dedicamos a seção a seguir para explicar essa abordagem.

2.2 Os Gêneros discursivos e projeto discursivo

Como já observamos, há uma relação dialética entre escrita e tecnologia, isso por que somos compreendidos como seres históricos e sociais capazes de mudanças, contudo esse processo de transformação ainda tem ficado para além das portas das escolas. Assim, enquanto a sociedade dialoga entre as mais diversas formas digitais, a sala de aula, em sua maioria, ainda tem ficado aquém das práticas reais comunicativas.

Para fazer entender a concepção de língua que transita em torno das práticas reais nesta pesquisa, destacamos que ela está direcionada em uma realidade fundamentada, ou seja, que só é possível entender a língua enquanto discurso, levando em consideração suas esferas sociais e sua axiologia. Por isso, os laços teóricos que seguem não entendem a língua apenas como objeto da linguística, caso contrário a estudaria a partir de um emaranhado fonológico, morfológico ou sintático, mas como forma de enunciados particulares.

2.2.1 O Gênero do Discurso e suas implicações para o ensino

Iniciamos essa subseção tratando da noção de gênero trazida pelo documento oficial que norteia as práticas de ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental (Brasil, 1998). Essa postura busca diferenciar as escolhas de algumas posturas teóricas que pretendemos adotar. Tratamos, também, da problematização dessa escolha para o ensino, ainda, sobre a diferença ou similaridade (isto, tentaremos mostrar no decorrer dos escritos) entre texto/discurso. Mas explicamos que, desde já, traçamos caminhos teóricos discursivos de cunho bakhtiniano que, segundo nosso entendimento, tornaram-se possíveis quanto ao tratamento da escrita multissemiótica midiática.

Para começar essa discussão, destacamos que os PCN adotam a concepção de “língua como um sistema de signos específicos, históricos e sociais, que permita a homens e mulheres

significar o mundo e a sociedade” (p. 20). O documento intenciona que as propostas de ensino de língua materna gerem novos significados, e que permita aos alunos a apropriação eficaz da escrita para o exercício da língua em contextos reais. Esses novos significados situados na realidade, aceitam a produção escrita de modos semióticos de múltiplos gêneros que estão disponibilizados em tela². Suporte que sustenta a manifestação de uma língua viva que é produtora da história do homem, revelada nas diferentes situações sociais.

Essa concepção histórica e social de língua, portanto, é comumente oposta ao observado na sala de aula, quando o professor assume a postura de internalizar na *psique* dos alunos a norma, difundindo um estatuto de ensino fundamentado na língua como código ou como sistema. A esta concepção é comum se falar que o texto seria a unidade básica do ensino, na tentativa de diferenciar a análise das estruturas de sílabas, palavras e/ou frases. Contudo, tal consideração apenas contribuiu para o ensino do texto como pretexto para as mesmas análises estruturais.

Nesse sentido, o que nos chama atenção é a forma de abordagem teórica dos conceitos de texto e discurso. Pois, são as nossas escolhas teórico-metodológicas que influenciam as situações de ensino. Desse modo, a questão que nos persegue é: existe a diferença entre discurso e texto? Se existe, qual é? De antemão, destacamos que alguns estudos adotam/explicam os gêneros discursivos e gêneros textuais como sinônimos ou que essa distinção não é possível (ROJO, 2000³; MAINGUENEAU, 2005⁴), contudo, traçamos aqui uma linha divisória que também é compreendida por outros estudiosos (BRAIT, 2000; SOBRAL, 2006; POSSENTI, 2012; FIORIN, 2012).

Sobre essa discussão, os PCN (Brasil, 1998) destacam que quando interagimos utilizando a linguagem estamos realizando atividade discursiva, assim,

Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias. Ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p. 21)

² Doravante, quanto ao tratamento da palavra *tela*, explico que fará menção as formas de escrita nas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

³ Quando afirmou que “os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCNs” (p. 34) (grifo da autora)

⁴ Em entrevista para Adail Sobral concedida em 2005, para o *newsletter* do LAEL, PUC-SP, quando afirmou que “não há lugar para distinção entre gêneros textuais ou gêneros discursivos”.

O excerto destaca que o discurso é algo que se organiza quando da interação com um interlocutor, e que esse discurso é moldado a partir das finalidades e intenções do locutor de acordo com sua posição social.

Chamamos atenção para o fato de que as ações simples do cotidiano se configuram dentro do leque discursivo, tal como quando manifestamos nossa opinião sobre algo para alguém – onde falamos e o que falamos –, estas manifestações ocorrem em um contexto histórico e socialmente delimitado. Ainda, no documento, ele alude que os gêneros são “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (*idem*). Dessa forma, observemos o porquê da delimitação da concepção de linguagem que o documento propõe, é substancial notar que ele se inscreve em uma visão de língua enquanto discurso, a partir da sua produção e seleção dos recursos linguísticos. Logo, seguir a essas orientações é adotar uma concepção enunciativa, discursiva de língua.

Sobre esse processo produtor de discurso, os PCN destacam que ele se realiza linguisticamente por meio do texto. Como o próprio documento mostra, “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto” (*idem*). No entanto, no desenvolvimento dessa noção, surge a problemática, a qual pudemos observar, que o *texto* ainda é tomado como *unidade básica de ensino* (*ibidem*, p. 23).

Grosso modo, observamos as diferenças acerca do texto, compreendemos como a materialização em unidades formais da língua, por sua vez, discurso como a unidade translinguística, é a articulação entre o texto e o enunciado. Por outro lado, enquanto o texto é algo estático, passível de reprodução e repetição; o discurso, nesse sentido, é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido. Ainda, na medida em que o texto é um conjunto coerente de signos; o discurso é um fenômeno, também, coerente de signos, porém, marcado ideologicamente – social, histórico e culturalmente. Assim, quando no texto analisamos a estrutura, no discurso, as análises são axiológicas, dialógicas.

A escolha do texto, entretanto, como unidade de ensino pode traçar caminhos opostos dos quais foram sugeridos no documento oficial. Entendemos que quando adotamos o texto como *unidade básica de ensino*, cruzamos a fronteira do discurso e decaímos novamente em uma análise fonológica, morfológica ou sintática. Utilizando o texto, citado anteriormente, como pretexto para outras atividades que não a discursiva. Na verdade, conforme aponta Brait (1996, p. 77),

O que o texto enfatiza, para combinar essas duas dimensões – histórico e intersubjetiva –, é a “avaliação social” realizada pelo sujeito, e que se configura como uma dimensão que atualiza o enunciado do ponto de vista de sua presença factual, do ponto de vista de seu significado semântico e não somente enquanto palavra, forma gramatical, ou frase tomada em sua definição linguística abstrata.

Em suma, para a autora, podemos fazer uma distinção linguística de texto e uma distinção translinguística de discurso. Ora, tudo que é linguístico é essencialmente verbal e tudo que é translinguístico ultrapassa a instância verbal, permitindo a complementação da construção do sentido com sons, imagens e movimentos, ou seja, com as múltiplas unidades semióticas que compõem o discurso, por exemplo. Acrescentamos que o texto seria a *presentificação*, enquanto o discurso seria uma série de *virtualidades e atualidades* (FIORIM, 2012, p. 148), instauradas a partir das instâncias culturais, sociais e históricas, por ser histórico ele “já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (ibidem, p.151), que se manifestam pela enunciação que constrói esse discurso, a partir das escolhas que não são aleatórias, e que exige um sujeito.

Sobre as considerações discursivas, visitamos as teorias do círculo bakhtiniano, buscamos nessa construção filosófica por entender que foi o alicerce do embasamento teórico proposto nos PCN. Tal postura surgiu de questionamentos: como desenvolver práticas linguísticas que tenham como concepção de língua o discurso sem conhecer a seara dessa filosofia? Como adotar uma postura discursiva sem antes nos vincular? Foram essas questões que nos motivaram a buscar no Círculo elementos teóricos necessários para permitir aos alunos o acesso ao conhecimento sócio-historicamente elaborado para o exercício da cidadania.

Ao abordar sobre gêneros discursivos, de antemão, entendemos que as formulações filosóficas de gênero do discurso não estão fundamentadas apenas nos escritos de *O gênero do discurso* em *Estética da Criação Verbal* (2011[1979]). Tendo em vista que esse estudo já foi desenhado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1995[1929]) e analisado em *Problemas da Poética de Dostoiévsky* (2015) e em *Questões de Estética* (2014).

Destacamos, ainda, que ao dar conta de aspectos discursivos, ou seja, com esse contínuo dinâmico, acabaremos por usar certos conceitos que não serão essencialmente discutidos aqui. Como é o caso de polifonia, responsividade etc. Esses conceitos, por ventura, podem aparecer, pois, as proposições filosóficas do círculo bakhtiniano remontam uma teia

indissociável de conceitos que são mobilizados para dá forma ao discurso. Mesmo assim, trataremos de fazer um breve adendo para mantê-lo orientado.

Tratando, então, do que interessa, como já observamos, é inconteste o fato de que todas as atividades humanas estão ligadas pelo uso da linguagem. Sejam nas diversas atividades propostas na sala de aula, na conversa de calçada, no bate-papo de lavadeiras a beira do açude, nas bênçãos que se devotam aos santos, na escrita confidencial de um diário, na postagem de fotos nas redes sociais, no simples arquear de sobrelhas, enfim, a linguagem se manifesta na articulação humana e se realiza de múltiplas formas, conforme apontou Bakhtin (2011 [1979]), as línguas não são abstratas,

[...] mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 415).

Sobre essas formas de realização, Bakhtin (2011[1979]) chamou de *enunciados*. Para o autor, as manifestações orais ou escritas se realizam por meio de enunciados concretos e singulares. Nesse sentido, todas aquelas atividades utilizam enunciados que lhe são próprios e determinados por/para aquele campo de realização específico. Desse modo, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (Bakhtin 2011[1979], p. 262) (grifos do autor).

Assim, quando produzimos um enunciado aqui ele *pode* não ser compreendido ou aceito, no todo ou em partes, aí. Assim como seu contrário. Ainda, algo que foi dito ou escrito, por exemplo, em uma palestra ou artigo para uma revista, há alguns anos, pode ser retomado por outro autor, sem ter sido exatamente aquilo que você gostaria de ter proferido. Inclusive, pode acontecer de você assistir uma mesa-redonda e ao término você cumprimentar o autor dizendo que gostou de um artigo que ele escreveu no ano 2000 e que você utilizou e gostou da técnica, por exemplo. O autor simplesmente pode dizer que não acredita mais naquilo que escreveu e que hoje produz com outro pensamento.

Como vimos, como a língua é histórica e social, os enunciados também o são. Esses *tipos relativamente estáveis, os quais são denominados gêneros discursivos*, podem se modificar não apenas quanto a sua forma composicional, estrutura do gênero textual, nem enquanto forma cognitiva, mas todo o seu projeto discursivo.

Outro exemplo importante é a obra de arte literária. Quando *autor-criador*⁵, por exemplo, constrói um poema cubista e faz a transgressão quanto ao projeto estético. Dentre outros exemplos sintáticos e onomatopéicos. Desse modo, Bakhtin (2011 [1979]) procurou mostrar que quando mudamos um aspecto do projeto discursivo, todo esse projeto é comprometido ameaçando o gênero.

Conforme apontou Araújo (2002, p. 146), por conseguinte, são as forças coercivas que ameaçam os gêneros, mas “garantem a estabilidade do sistema, possibilitando as relações de comunicação entre os membros dos grupos sociais e a variabilidade das *formas textuais* com inovações de *estilos* pelos membros do grupo social” (grifos nossos). Esta variabilidade, proposta pela autora, é possível não apenas aos elementos em destaque, mas ainda o seu conteúdo. Todo o conjunto arquitetônico está ligado de forma indissolúvel no todo do enunciado em sua relação com o campo que se realiza.

Assim, esses *tipos relativamente estáveis de enunciados*, são denominados de gênero discursivo. Sobre o gênero, Bakhtin (2011 [1979]) procurou mostrar como se constituía seu processo formativo. Esse processo desenvolve-se, portanto, a partir das *multiformes atividades humanas*, que seriam inesgotáveis e infinitas, dentro do repertório social. Este último, por sua vez, é o *campo dessa atividade* o qual se (re)elabora à medida em que esse campo se desenvolve e se torna mais complexo.

Os dois campos não podem ser compreendidos separadamente, pois a realização dos gêneros discursivos depende das atividades humanas. Por outro lado, estas atividades só podem ser consolidadas a partir dos campos de atividade, que “não se *expressam* em quaisquer gêneros, mas naqueles que são construídos para serem os lugares de manifestação de sentido de cada campo” (POSSENTI, 2012, p. 252-253), entendidos como os diálogos do cotidiano, as cartas, as ordens lacônicas padronizadas ou desdobradas, os documentos oficiais e manifestações publicitárias, científicas e literárias para salvaguardar a heterogeneidade dos gêneros discursivos e a sua não estratificação em planos únicos de estudo. Dessa forma, cada campo, conforme Possenti (ibidem) sinaliza:

São selecionados ou construídos aqueles que se constituem como formas “ótimas” para materializar cada tipo de discurso. Assim, não é em qualquer gênero que um

⁵ Para nós autor-criador “é entendido fundamentalmente como uma posição axiológica com o herói e seu mundo: ele olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura [...]”, complementa, “o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2008, p. 38-39)

discurso qualquer se materializa. Nem gênero é uma escolha do enunciador/autor, mas uma (quase) imposição do campo (e dos “meios”). (POSSENTI, 2012, p. 253) (Grifos do autor)

É a partir do campo de atividade que compomos o nosso projeto enunciativo para a realização do discurso. No entanto, ressaltamos a ligação indissociável entre esse campo e aquelas atividades multiformes. Pois, são as possibilidades inesgotáveis das atividades humanas que definem os campos de atividades. Estes também reelaboram, incorporam novas formas de atividades. Tudo isso se (re)constrói ciclicamente em detrimento do desenvolvimento e complexidade da cada atividade.

Desse modo, é a partir do procedimento infundável que Bakhtin (2011[1979]) ressalta a dificuldade de se definir a natureza geral dos enunciados. É tratando sobre os gêneros primários e sobre os gêneros secundários que o autor afirma:

[...] surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...] No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem caráter especial [...] (p.263) (grifos do autor)

Tomando essa afirmação, a diferença entre gêneros primários e secundários reside na natureza do enunciado. Se de um lado, os primários se *formam nas condições da comunicação discursiva imediata*, ou seja, nas condições de comunicação da vida cotidiana, por exemplo, as réplicas do diálogo cotidiano. Esse gênero se insere em um mundo mais real, nas trocas verbais espontâneas quando somos confrontados pelas múltiplas práticas de linguagem, fortemente ligado às experiências pessoais. De outro, os secundários, sobrevêm de uma ruptura, pois não estão ligados a uma condição imediata de comunicação. Eles incorporam e transformam os gêneros primários, que perdem a relação imediata com a realidade, garantindo a sua forma e significado cotidiano apenas no conteúdo. Assim, seu projeto enunciativo é a construção complexa dos gêneros do cotidiano, mas independente desse contexto imediato.

Isso significa que na apropriação de um gênero secundário, portanto, somos confrontados com uma teia complexa que está organicamente ligada ao gênero, dentro de esferas de circulação específicas, que podem ou não fazer parte de nossas experiências pessoais. Desse modo, é no processo de formação histórica desses gêneros que é lançada uma luz acerca da natureza do enunciado.

A natureza do enunciado, ademais, chamou a atenção de Bakhtin (2011 [1979]) por apresentar diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana, sendo de grande valia para os estudos do campo da linguística. Por sua vez, todo trabalho de investigação do material concreto linguístico atua como enunciados concretos relacionados com diferentes esferas de atividades humanas.

Desse modo, percebemos que a língua é pensada como decorrente das ações humanas em interação com o outro. Em interação social. Essas interações sociais são estabelecidas historicamente e culturalmente, a partir de condições concretas de produção de linguagem. Sabendo disso, se as marcas de linguagem são encontráveis nos diversos gêneros discursivos nessas condições, supomos que as marcas verbais e não verbais são marcas encontráveis e são decorrentes das situações comunicativas em tempos e espaços determinados. Essas marcas também são concretas e encontramos nas demandas multissemióticas em rede ou não.

Para entender como essas marcas verbais e não verbais emergem e se realizam como gênero, na subseção seguinte, explicaremos como se desenvolve os gêneros discursivos.

2.2.2 O Projeto Discursivo na formação de histórias em quadrinhos

Na subseção que se inicia, trataremos, segundo Bakhtin (2011 [1979]), de como ocorre o processo de realização do gênero discursivo. Buscamos essa explicação para justificar que histórias em quadrinhos digitais (HQ), mesmo não tendo sido inserido no quadro teórico do autor, também é um gênero discursivo.

Para incluir as HQ nesse quadro teórico, é importante lembrar que Bakhtin (2011 [1979]) inicia seus escritos afirmando que a língua se realiza em forma de enunciados concretos e únicos, que esses enunciados são proferidos pelos integrantes de qualquer atividade humana. Para o autor, esses enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 261).

Sabendo disso, entendemos que a diversidade de gêneros discursivos é grande, eles são infinitos “porque são inesgotáveis as possibilidades multiformes de atividades humana” (Bakhtin (2011 [1979], p. 262). Assim, é importante destacar que, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (Bakhtin (2011 [1979], p. 262, grifos do autor)

Para ilustrar como as categorias se realizam, observemos a figura a seguir:

Assim, as três esferas sociais hipotéticas representam momentos distintos numa determinada linha do tempo. Cada esfera está em um tempo específico (progressivo), já que as “práticas linguísticas produzem contexto de forma contínua” (HANKS, 2008, p. 182).

Conforme apontou Bakhtin (2011 [1979]), não podemos minimizar a grandiosa heterogeneidade dos gêneros discursivos, e é por isso que não podemos definir como surgiu cada um deles, contudo, o autor explica que “no processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros discursivos primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263, grifos do autor). Portanto, no gráfico, “X” aparece como os gêneros discursivos primários que estão disponíveis e em uso na esfera social 1. Quando da esfera social 2, podemos perceber que novos gêneros emergiram, definidos como “Y”, estes são os gêneros secundários. Alguns gêneros “X” continuam na esfera, contudo, outros se transmutaram em “Y” e “perderam o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (*Id*). Ainda, na mesma esfera social, aparecem os gêneros nomeados “TY”, que são aqueles carregados de mais de um gênero e são produzidos em dispositivos não previstos pelo autor, como é o caso dos que se realizam em ambiente *web*, mas que também são considerados gêneros secundários.

Outros gêneros secundários aparecem na esfera seguinte, esfera social 3, e outros gêneros permanecem. “X” e “Y”, por exemplo, operam em atividade social, mas é possível perceber que alguns deles foram entrando em desuso, como é o caso dos que aparecem fora de cada esfera. Surgem, ainda, novos gêneros (“Z”) e outros gêneros não previstos pelo autor (“TYZ”).

O que procuramos mostrar foi que, enquanto gêneros discursivos, os gêneros percorrem uma linha do tempo que constitui a história de cada esfera que é social, conforme apontou Bakhtin (2011 [1979]), é a situação social mais imediata e o meio social mais amplo que determinam completamente, a partir do seu interior, a estrutura da enunciação.

Assim, para que a enunciação se realize por meio dos gêneros do discurso, é necessário que se obedeça a três categorias: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Bakhtin (2011 [1979]) explica que esses elementos estão “indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo de comunicação.” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262).

O conteúdo temático pode ser explicado como o conteúdo da enunciação, o qual estabelece a sua unidade de sentido e a sua orientação ideológica. Isso, por sua vez, se dá a

partir das ações humanas que rodeiam o discurso e que produzem sentido dentro de um determinado contexto. Esse é construído na apreciação axiológica e avaliativa do locutor. Desse modo, a partir dos recortes temáticos possíveis de cada gênero, podemos afirmar que esse tema pode ser dito em determinada categoria de texto.

Por sua vez, o Estilo, como o próprio Bakhtin (2011 [1979]) destacou, são os elementos lexicais, fraseológicos e discursivos que constituem a escrita. Entendemos que o Estilo se articula entre o estilo do gênero e os aspectos individuais que definem a autoria e geram os traços verbais, visuais e verbo-visuais em condições reais.

Nesse sentido, o gênero se constitui em uma Forma Composicional (Composição) que dá acabamento ao texto como um todo. A partir dos aspectos organizacionais do discurso e as construções dialógicas. Em suma, a composição é a estruturação do texto, como é organizado e visivelmente conhecido.

Entendido que a construção dos gêneros discursivos passa pelas várias manifestações da linguagem humana e com a complexidade de cada campo de atividade, construindo-se a partir do tema, do estilo e da composição, passaremos para a seção seguinte que mostrará como a utilização da escrita tem se descolado para outros meios no decorrer do tempo.

2.3 A escrita e o ensino de escrita

Nessa seção, decidimos traçar um breve panorama sócio-histórico acerca das manifestações da escrita, ao tempo em que mostramos sua implicação no decorrer dessa linha do tempo.

2.3.1 A escrita e o ensino de escrita, ontem

É pensando exatamente no que se propunha a escola – ensinar a escrever – que pretendemos iniciar essa subseção, não necessariamente no desenvolvimento ou aquisição do processo de escrita, mas como esta se desdobrava fora e, principalmente, dentro da escola no final do século XX e início do século XXI.

Na década de 1990, final do século XX, as práticas de uso da língua escrita na sociedade imprimiam uma exigência de proficiência em escrita não mais como conhecimento desejável, conforme Bunzem (2005, p. 55) mostrou que, em meados do “século XX, o ensino

de produção de texto acontecia em níveis mais elevados”, mas como condição de acesso ao mundo, por ventura, essencialmente grafocêntrico, “a escritura construiria uma cidade letrada”, de acordo com Geraldi (2008, p. 25).

Na mesma década, os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçavam essa exigência, mostrando que os alunos precisariam adquirir competências que os tornassem capazes de escrever textos coerentes, coesos e eficazes.

Desse modo, escrever passava a ser um exercício de reflexão e possibilidades de uso da língua em seus diversos contextos, certo? Não por esse viés, pois, é criado um abismo entre o que era postulado pelo documento e o que de fato era produzido em sala: a atividade de escrever tinha como finalidade a correção de problemas sintáticos, morfológicos e ortográficos, ficando evidente a constatação da confusão entre os critérios de textualização – citados ao fim do parágrafo anterior – e os critérios gramaticais.

Nesse contexto, o aluno deveria escrever obedecendo a padrões normativos para que, na maioria dos casos, fosse atribuído um julgamento, uma nota ao seu trabalho. Em outros casos, a resposta que o aluno obtinha era o silêncio, quando as produções escritas eram guardadas em armários, gavetas, cadernos, pastas ou portfólios de produções que jamais eram lidas. Em casos não excepcionais, o aluno recebia um visto, indicando que seu trabalho não foi lido.

Para sintetizar, em uma das posturas acima citadas o alunado é apenas o detentor de um código e seu texto o local onde agrupa signos segundo padrões convencionados, exigindo de seus leitores postura passiva, uma vez que não há discussão entre os envolvidos no processo de leitura e escrita. Essa compreensão pode ser configurada dentro da concepção de uso da linguagem no texto como *instrumento de comunicação* proposta por Kock (2002), visão muito comumente adotada nos anos 1990. Nas outras posturas, o produto do aluno é categorizado e conceituado dentro da dicotomia do certo ou errado, logo, o que estava escrito era para ser corrigido, não discutido, não respondido, não continuado.

Sendo assim, a subordinação da responsividade⁶ à gramaticalidade reduz as possibilidades de interação e, conseqüentemente, limita os horizontes das múltiplas formas de construção do sentido. Portanto, a escrita se desdobra a partir de privilégios da expressão da

⁶ Atitude responsiva ativa proposta por Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1977), explica que no ato de compreensão, cedo ou tarde é passível de se engajar uma réplica.

norma, sem negociações de sentido, orientando um discurso monológico⁷, onde a ênfase estava no produto final.

Ao destacar que a avaliação da escrita não atendia a situação real do escritor, este, por sua vez, considerava as atividades enfadonhas, cansativas e, na maioria das situações, oferecia resistência quando o assunto era produzir textos. As manifestações de escrita na escola não eram bem recebidas, pois, aconteciam quando da resolução de atividades propostas em lousa e/ou em material didático, ao término de alguma explicação, ainda, da proposta de títulos, para a elaboração de uma escrita descontextualizada, sem que houvesse uma explicação situada, nada discutida, pouco proveitosa.

Diferentemente da escola, as atividades de escrita em comunidade ou em casa era tímida. Os alunos tinham a sua *disponibilidade* cartazes, anúncios, revistas, listas, receitas e uma gama de materiais impressos ou sob o viés da tecnologia analógica, disponíveis para a leitura. Nesse caminho, o *acesso* às formas de interação com a língua escrita seguiam de acordo com seu tempo. Neste caso, destacava-se a assinatura, a elaboração de cartas, a escrita de bilhetes, estes circulando desde ambiente escolar, como bilhetes para admiradores secretos, para a professora, até o bilhete de geladeira, ambiente de manifestação social de escrita. (KALMAN, 2004).

Ao tratar da *disponibilidade* e do *acesso*, Kalman (2004) explica que estes conceitos permitiriam que as pessoas participassem das manifestações de leitura e de escrita em contextos reais de uso, conforme suas necessidades reais. Desse modo, nos espaços sociais, permitem compreender que, mesmo de forma tímida, existem práticas de escrita, na maioria dos casos mais ativa do que em ambiente escolar, pois essas atividades situadas atribuem significado e sentindo para os sujeitos.

Contudo, é fácil notar que mesmo dentro das possibilidades reais de escrita as quais estavam[os] inseridas essas manifestações aconteciam por um lado visualmente, com o acesso aos materiais impressos; por outro lado oralmente, a partir das relações de comunicação, e, nos poucos casos mais distintos, por meio da forma escrita.

Dessa forma, não temos a pretensão de desconsiderar os *eventos e práticas de letramentos* (STREET, 2014) os quais estavam submetidos aos alunos dessa década, tão pouco subestimar as atividades de escrita que se manifestavam numa sociedade que era essencialmente impressa e analógica. Na verdade, essa história procura fazer um apanhado

⁷ Na atitude monológica proposta por Bakhtin *op cit*, os sujeitos não são tratados como interlocutores, sufocando a expectativa de respostas e diálogos possíveis.

daquela manifestação frente aos desafios de uma sociedade que começava a ser incluída digitalmente.

Feita uma breve consideração sobre a escrita ao fim do século XX, resolvemos saltar agora para os anos iniciais do século XXI, continuaremos com o que para nós é importante acerca da escrita. Interessa refletir sobre as manifestações da escrita pelos alunos. Assim, foi na virada do século e nos anos iniciais do terceiro milênio que as formas de escrita começaram a se manifestar mais intensamente em outra forma de tecnologias que não o lápis e papel. As tecnologias digitais começavam a surgir e a ser incluídas nas escolas.

No que diz respeito a essa inclusão, foi a partir do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) – documento apresentado ao MEC⁸ em 1997 que a tecnologia começou a ganhar mais espaços nos ambientes educativos. Assim, o programa objetivava a melhora no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma nova ecologia da informação em ambientes escolares, logrado pela incorporação adequada das novas tecnologias.

A busca pelo desenvolvimento de uma cidadania global, proposta pelo programa, projetou a tríplice de governos a promover o acesso às tecnologias (web 1.0)⁹, com a criação de laboratórios de informática, doravante LI, para diminuir as diferenças de oportunidades dos alunos de escola pública e modernizar a gestão escolar, facilitando o acesso à informação e à comunicação. Esta assertiva é passível de afirmação, pois, algumas das formas mais comuns de uso do LI eram para o acesso de e-mails institucionais e inscrições em concursos e eventos. Nesse sentido, a atividade tecnológica passaria a exigir a frequência na observação de e-mails e uma ação responsiva mais ativa.

Por outro lado, sob o ponto de vista do acesso do alunado aos LI, a escrita digital continuava sendo uma utopia, a rede – lenta e discada – existia, os computadores existiam e os laboratórios continuavam sem uso. Os computadores eram instrumentos intocáveis, mantidos sob a guarda de um ou mais professores que eram os encarregados em seus turnos. Dessa forma, conforme aponta Moraes (1997, p. 53), *promover o simples acesso às tecnologias não era o mais importante*, ou seja, a autora destaca que não adiantaria disponibilizar tecnologia na escola se não havia dinâmicas sociais de uso.

Como já observado, as dificuldades de acesso às tecnologias na escola eram constante, mesmo assim, a escrita em tela¹⁰ já era uma realidade fora do contexto educacional. Embora

⁸ MEC – Ministério da Educação e Cultura

⁹ Web 1.0 era a época dos conteúdos estáticos e com pouca interatividade. Foi a era do e-mail, dos buscadores simples, onde os sites tinham seções de recomendações de links. Uma *web informativa*, conforme Aghaei; Nematbakhsh; Farsani (2012).

¹⁰ Consideramos escrita em tela todas as atividades de escrita as quais estejam envolvidas as TIDC.

muitos alunos não tivessem acesso às tecnologias em casa, já era comum a existência de ambientes de uso social da escrita em rede, como as *lan houses*. Dessa forma, a “geração y”¹¹ desempenhava uso de escrita em *chats, messenger (MSN), fotologs* e outros.

Nesse sentido, Kleiman (2000), apontou que a escrita serviria para alcançar o uso legítimo desta prática. Sendo assim, a manifestação dos usos de escrita em rede somente reforçava um ambiente socialmente textual real proposto pela autora. Ainda que essa visão esteja vinculada a concepção acadêmica de aquisição de escrita que a concebe como prática, não se pode deixar de destacar que nesse ano já se entendia a linguagem como parte de um construto social que, por sua vez, transparecia nas práticas de escrita da “geração y” fora da escola.

Os acessos a essas ferramentas digitais provocaram mudanças sociais significativas. A modificação da ideia de espaço foi processo marcante nas novas formas de interação social; a *webcam*, por exemplo, era uma novidade e o interesse por esse recurso não estava restrito a “geração y”. Na verdade, o interesse geral iria surgindo, pois, novas formas de agir e novas profissões estavam sendo (re)desenhadas.

Nesse sentido, a nova forma de existir estava intrinsecamente ligada às práticas escritas, (re)configurando e (re)categorizando os novos modos de dizer através da escrita. Essas modificações estavam se tornando mais evidentes e começavam a se fomentar discussões acerca das implicações que a linguagem poderia tomar frente ao texto digital, como se evidenciou na fala proferida por Marcuschi, em conferência na 50ª reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos – no ano de 2002, quanto aos gêneros disponíveis em rede: “[...] sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social.” (p. 01).

Esses discussões, no entanto, tiveram duas razões para sua permanência, pois, no ano de 2004 a *web 2.0* já era realidade. E, nesse ano, o *Orkut* se consolidara e proporcionara uma das épocas mais marcante para o processo de escrita em tela no Brasil. Nessa época as mensagens escritas fluíam de muitos para muitos e de forma interativa. Os alunos frequentavam múltiplos modos de escrita, múltiplas semioses. Eram murais de recados, listas de depoimentos, foi à época do surgimento do hábito de trocar mensagens curtas. Corações, estrelas coloridas, ursinhos e animações saltavam nas páginas da rede social do *Google*.

Nesse sentido, mesmo algumas das formas da escrita em tela do *Orkut* terem se transmutado de outros gêneros do cotidiano, conforme afirmou Araújo (2004), o que

¹¹ Geração Y é o nome dado aos usuários das Tecnologias Digitais nascido entre os anos 1980 e 1990.

pretendemos demonstrar é que essa esfera de atividade, independente de onde tenha advindo ou que formas tenham tomado, intensificou a dialogicidade multissemiótica. Conforme ratificou o autor, quando explicou que “o diálogo eletrônico também se manifesta pela escrita e outras atividades semióticas”. (Grifos meus).

Nessa senda, é possível perceber que o processo de escrita tem se desdobrado em diversos suportes e diferentes esferas de comunicação. Estas esferas têm acomodado os modos de dizer em consonância com os avanços tecnológicos; os avanços, por sua vez, conduzem novas dinâmicas que transfiguram a forma como os alunos interagem dentro e fora da escola. Vejamos, então, como se configuravam estas práticas de escrita no decorrer dos próximos anos do século XXI.

2.3.2 A escrita e o ensino de escrita, hoje

Como já observamos, a escrita vinha passando por dois processos distintos na virada dos séculos XX ao XXI. A homogeneização da escrita na escola e seu contrário em contextos sociais. É pensando exatamente na heterogeneidade dos processos de escrita que iniciamos essa subseção, buscando entender como é o tratamento dado a escrita na escola em contexto atual e, principalmente, fora desse ambiente. No decorrer da seção será possível entender o porquê dessas escolhas.

Assim, esse processo transitório sinalizou mais fortemente à descolonização do acesso a informação, marcando a popularização das práticas sociais digitais. Esse processo de descolonização na América do Sul tem inquietado pesquisadores brasileiros, como observado em alguns dos trabalhos de linguistas, Araujo (2013), Rojo (2012), pesquisadores na área da educação como Kenski (2012) compreendem os impactos que a comunicação digital pode trazer para o ensino.

Sobre o ensino, os PCN (2002), por sua vez, mantem a discussão da necessidade de educar as crianças e os jovens para uma sociedade que tem como crescentes os meios de comunicação. Nesse sentido, o documento destaca que essa ação parte da escola, principalmente. Ainda, não menos importante, o documento orienta que não se trata apenas de utilizar os recursos como alternativas didáticas, mas *considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos* (PCN, 2002, p. 89).

Nesse sentido, tanto os cientistas como o documento oficial já destacaram a possibilidade de migração das práticas pedagógicas para as práticas de letramento conectadas

à internet. Sabemos, sobretudo, que os materiais usados para ler e escrever mudaram e o desenvolvimento da atividade docente ainda tem caminhado em passos lentos, infelizmente com práticas de ensino ainda voltadas para o código, ao invés de despertar o interesse do aluno, têm, em alguns casos, mantido a dispersão.

Entendido alguns pontos relevantes, atentamos então para a produção de textos, destacando uma nova forma de escrita, a partir de novas interfaces, um novo modo de escrita sem existência física e com novas características ao se produzir. Esse novo modo ganha novos contornos com a possibilidade de navegação em Web 2.0. Junto dessas novas possibilidades, surgem novos canais; as redes sociais emergem como verdadeiras febres, dependendo, cada vez menos, do monitoramento e do conhecimento especializado nas práticas escritas, aumentando a frequência dessa atividade.

Com a popularização dessas ferramentas e em crescente estado, os movimentos de escrita ganharam novos contornos estilísticos. As palavras começaram a ter novos traços léxicos. Ora reduzidas, construídas para otimizar, talvez, o tempo da conversa ou postagem; ora alongadas, na tentativa de gerar sonoridade contínua, principalmente nas sílabas tônicas. No entanto, destacamos que essas construções escritas não são criadas por acaso, visto que “os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero” Bakhtin (2011 [1979], p. 283). Desse modo, esses fenômenos de linguagem que aparecem no meio virtual, por venturam podem ser observados, sofrem movimentos de teste dentro do próprio domínio discursivo – ambiente que ele se realiza –, portanto, sua recorrência não é aleatória.

Acrescentamos, ainda, que os processos de movimentos de escrita que, em sua maioria, geram alteração do código, acontecem sob a consciência de muitos usuários, conforme Santos (2004) e Ribeiro (2005; 2009) pontuaram em suas pesquisas. Assim, a escola não precisa crer que o seu espaço físico pode ser substituído pelo computador e que os *softwares* ocuparão o lugar dos professores. Na verdade, é imprescindível destacar que a posição da escola é a de compreender que a tecnologia promove a emergência de novos gêneros e a nossa como professores é desenvolver atitudes pedagógicas que envolvam esses gêneros.

Dessa forma, enquanto a escola ainda limitava o acesso à informação, os alunos, aqueles que não possuíam computadores conectados em rede em casa, frequentavam massivamente as casas de rede local – *Lan Houses* –, em busca de novos canais de comunicação síncrona (*online*), construindo novas formas de linguagens, desenvolvendo novas formas de interação social, teias e redes de aprendizado.

Nesse sentido, é a partir dessas novas formas de fazer a linguagem que do ponto de vista digital a escrita dispensa borracha, lápis e caneta. Os textos podem ser criados, colados e transferidos em uma nova forma, em sua maioria multissemiótica, sem necessariamente ter acesso a folha de papel, à sua materialidade, e ter habilidade na construção de símbolos e gráficos. Dessa forma, chamamos a atenção para essa mudança de acordo com o pensado por Ribeiro (2009, p. 129):

A relação estabelecida (durante séculos) entre as mãos e o papel, o tato e capa, as pontas dos dedos, a saliva e as arestas do papel, a página e a numeração, o movimento dos olhos e a forma das letras – a serifa –, a lombada e a estante, o cheiro do papel e a cor amarelada a traça e o tipo de papel, a posição do corpo e o objeto mínimo que marca a página em que se interrompeu a leitura... tudo isso ganha status de opção e passa a fazer parte de um universo ampliado de *novas possibilidades*. (Grifos meus)

No excerto, à autora interessa destacar que há novas possibilidades de fazer viver um texto. Novas interfaces com diferentes projetos de escrita – diagramação – que podem ampliar a produção de textos. Na verdade, esse novo projeto dinamiza as ações e pode ser visto como forma de ampliar o universo escolar. Contudo, a limitação do acesso aos componentes tecnológicos, mas parece que a escola desenvolveu uma forma de negação ou mesmo uma “internetofobia”. A escola de hoje ainda é a mesma de ontem, preza as amarras do ambiente quadrado seguido por filas horizontais e verticais ou em círculos que em nada mudam as práticas linguísticas da sala de aula. É como se nela nada tivesse mudado, exceto os alunos.

Enquanto a escola parece presa ao passado, preocupada em restringir o acesso de sítios, reduzindo ainda mais a autonomia da escrita dos alunos, os programas de *softwares* se transmutavam de aplicativos (Apps) e invadiam os dispositivos móveis. Quando se pensou que tudo estava resolvido e que a internet não perturbaria o “bom andamento das aulas”, uma invasão digital acomete o ambiente pacato. São *smartphones, tablets, leitores digitais* e *net books*. Surge um mundo onde a comunicação é essencialmente virtual, onde seu aspecto fundamental está centralizado na escrita. Tudo isso aconteceu em pouco espaço de tempo e levou muitos estudiosos a interpretarem mal, anunciando um colapso na língua, desconsiderando e reafirmando que os alunos não escrevem. De tal modo, a copresença física, que já não era mais realidade quando da disponibilidade do acesso à rede, mantém-se reduzida sem a possibilidade da necessidade de se está *online* concomitantemente.

Essa enxurrada virtual que, por ventura, foi definido por Ribeiro (2007), como não-portátil ou que quando portátil nada logístico, no caso do “computador, que precisa está

ligado à tomada, cheio de fios e grandes demais para ser carregado pela rua, para ser lido dentro do ônibus.” (p. 131) ou quando afirmou que

Mesmo os notebooks, produzidos para serem portáteis, ferramentas de escrita que se leva para (quase) qualquer lugar, suporte de leitura que pode ser carregado pela rua, não tem tanta eficiência, quanto um livro ou um bloco de papel. Os notebooks ainda são caros, depende de bateria [...] e ainda não deixam de ser notados dentro ônibus, do carro ou numa praça pública. (RIBEIRO, 2007, p. 131)

Todavia, não podemos mais pensar em portabilidade como dificuldade. Hoje há notebooks com durabilidade de cerca de até doze horas e uns são tão finos quanto os cadernos e outros tão pequenos quanto os livros. Nesse mesmo sentido, há dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets* que chegam a ser tão finos e leves quando comparamos com uma pilha pequena de cem folhas de papel ofício. Esses suportes chegam a ser imperceptíveis no bolso, entre os livros ou dentro da mochila.

Não podemos questionar, ainda, acerca do acesso às tecnologias digitais. Pois, segundo dados da rede social *Facebook* em abril de 2015 o site contava com a participação de cerca de 92 milhões de usuários brasileiros, seria como se quase a metade de todos os habitantes¹² do Brasil tivessem uma conta no site ou um pouco menos de todos os votantes¹³ do território nacional também possuíssem um *log in*.

O acesso as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), nos faz (re)pensar nas novas (re)configuração dos hábitos e das experiências de escrita, onde os movimentos de escrita não são excludentes, são integrados aos nossos conhecimentos reais, um lugar de interação humana.

Desse modo, não tratamos de superestimar a escrita *online*, mas de mostrar que há lugar para as diversas práticas languageiras. É entender que quando se pensa que não se escreve, é quando mais se vê manifestações de escrita fora do contexto escolar. Assim, como acontece na escola, na rede há uma escrita que, muitas vezes, recebe pouca ou nenhuma orientação, que não considera os gêneros que emergem de uma esfera que lhe é própria, das TDIC, mas que se percebe a produção escrita diuturnamente, diferentemente da sala de aula. Essas práticas de escrita na rede fazem surgir novos gêneros, estes, resultados da utilização da língua em práticas comunicativas humanas, que organizam a comunicação entre os indivíduos.

¹² Segundo o senso do IBGE de 2015, somos um total de mais de 204 milhões de habitantes.

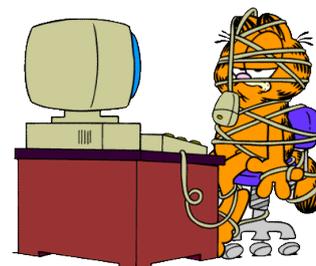
¹³ Segundo estimativa do TSE de 2014, pouco mais de 140 milhões de eleitores.

Trata-se, então, de fazer ponderações sobre o lugar da escrita frente as TDIC, elucidando que nas TDIC há ferramentas que torna o sujeito escritor e autor responsável pela sua escrita e produção, por entendê-la como esfera de atividade humana, pois as múltiplas formas de gêneros discursivos existentes trazem marcas e finalidades do próprio domínio do qual pertence. Desse modo, sendo esse domínio discursivo essencialmente multissemiótico, destaco como ambiente necessário para práticas linguísticas. Logo, ao invés de levar desenhos prontos, para que os alunos construam apenas falas para aqueles personagens, sem cenário, sem cores e sem expressão; há ferramentas digitais capazes de auxiliar na produção, onde o sujeito também pode errar, apagar, editar, alterar e publicar suas produções imediatamente.

Essas considerações propõem que escrever narrativas multissimióticas, no caso das histórias em quadrinhos digitais, não é tarefa simples e que demanda alto nível de letramento, portanto, tarefas que exijam múltiplas formas de letramentos, produzem versatilidade no manejo de novos gêneros discursivos digitais ou analógicos.

Nesse sentido, não podemos contestar que esses gêneros discursivos predominantemente imagéticos povoam a tela das TDIC, eles invadiram o cotidiano das cidades, dos campos e se tornaram indispensáveis. Dessa forma, não tratamos as telas apenas como suporte para a divulgação de informações, mas como ferramenta indispensável para o processo de formação do sujeito. Sendo assim, mais adiante é possível conferir como desenvolvemos o nosso caminho metodológico acerca da relação intrínseca dos gêneros discursivos e as práticas de produção escritas em tela.

METODOLÓGIA DA PESQUISA



Considerando as nossas escolhas teóricas apresentadas, neste capítulo expomos as perspectivas teórico-metodológicas adotadas neste estudo. Para isso, decidimos dividir esse capítulo em três partes. A divisão das partes constitui apenas uma forma didática de compreender melhor como a pesquisa foi conduzida. Assim, em primeiro plano apresentamos os elementos formais, a caracterização desta pesquisa. Em seguida, detalhamos como foram as fases da pesquisa em sala de aula, expondo todos os elementos determinantes da ação. Por fim, estabelecemos os critérios os quais utilizamos para analisar os resultados de todo o processo detalhado.

3.1. Caracterização da pesquisa

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48) na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, assim para investigações em contexto escolar, quando ocorre interação entre professor e aluno em sala de aula, os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é influenciado pelo contexto.

O percurso metodológico que encaminhamos afina-se com essa perspectiva realçada por Bogdan e Biklen (1994), não só pelos direcionamentos promovidos num contexto linguístico-discursivo no qual se efetivou nossa pesquisa, mas como forma de reconhecer a complexidade do ensino de escrita de HQ *online*.

Para melhor exemplificar, descrevemos nesta seção como cheguei ao meu campo de pesquisa, como os participantes foram escolhidos e como os dados foram coletados.

3.1.1 Natureza da pesquisa

Ao escolher a pesquisa qualitativa, nos alinhamos a Bogdan e Biklen (1994) que destacam que nesse tipo de pesquisa em educação os investigadores introduzem-se e fazem-se valer de grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais que elucidam as questões educativas. Nas palavras dos autores:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto da história das instituições a que pertencem. Os locais tem que ser entendidos no contexto histórico das instituições a que pertencem. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

No excerto, Bogdan e Biklen destacam que a pesquisa qualitativa demanda inserção do pesquisador no ambiente estudado, observando o contexto histórico, pois fugir dessa premissa pode resultar na perda do significado. “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

Nesse entendimento, conforme Bogdan e Biklen (1994) a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objetivo de estudo.

Para a compreensão das abordagens dessa pesquisa, portanto, delimitamos este trabalho como de caráter predominantemente descritivo, pois, em acordo com Bogdan e Biklen (1994) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Nesse sentido, os autores destacam que:

Na sua busca de conhecimento, os investigadores não trazem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registrados ou transcritos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48-49)

A citação destaca que na pesquisa descritiva, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. Esse entendimento nos mostra que os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, estabelecendo

estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Para ter acesso aos sujeitos dessa pesquisa, ainda, explicamos que nos valem da pesquisa qualitativa de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), ela é definida quando há realmente ação por parte das pessoas ou grupos implicados no processo sob observação. Além disso, “é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Para Thiollent (2011), na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo.

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. “Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Assim, entendemos que a pesquisa-ação se configura em dependência dos objetivos e do contexto no qual é aplicada. Na subseção seguinte, portanto, explicaremos o contexto a partir do campo no qual a nossa pesquisa se delimita.

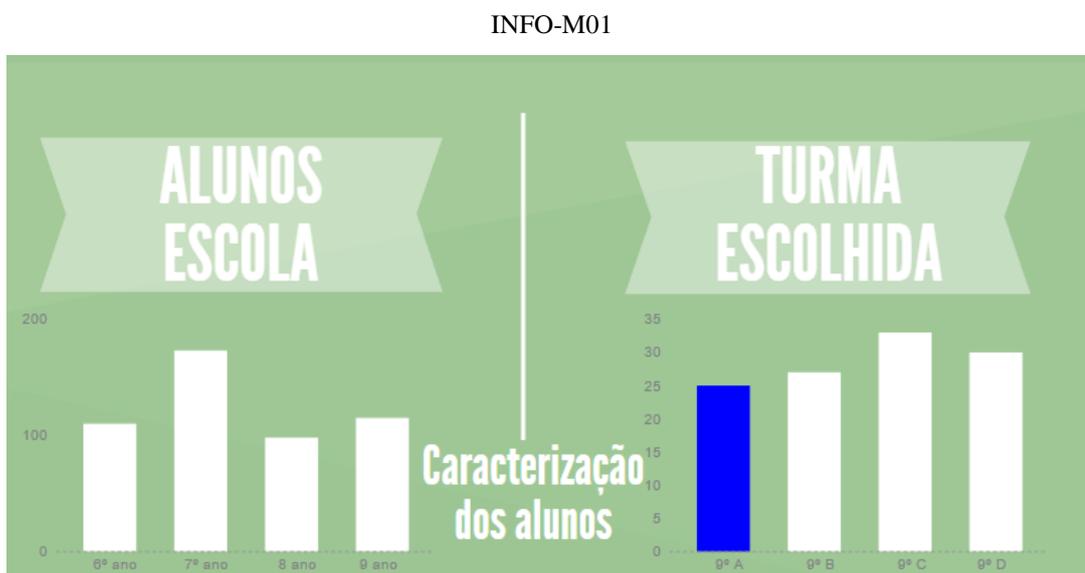
3.1.2 *Definição do campo*

Práticas de pesquisa que envolvem atividades de escrita multissemiótica exigem a escolha de um universo de pesquisa a ser estudado. Trata-se de delimitar de forma específica onde essa atividade se desenvolve, como por exemplo, escrita de um diário em seu quarto, a escrita de um *post it* no escritório, a diversidade de escrita em rede, escrita na escola etc. Nesse sentido, Lima (2015) discute as multissemióses a partir de práticas de leitura dos alunos do 6º ano ensino fundamental II em uma escola pública da cidade de Pau dos Ferros - RN, por outro lado, Santos (2016) trata da escrita de narrativas multissemióticas de alunos do 9º ano do ensino fundamental II numa escola pública da cidade de Caucaia-CE.

Conforme esses estudos mostram, portanto, a escolha do cenário específico contribui para a promoção de uma coleta de dados mais relevantes. Partindo deste pensamento, estabelecemos nosso universo de pesquisa. Assim, priorizamos em escolher uma escola da

rede pública municipal, no interior do Estado do Ceará, na cidade de Acopiara, realidade na qual estou inserido como professor.

A escola escolhida é relativamente grande para o porte da cidade, para compreender melhor essas proporções o infográfico abaixo mostra o quantitativo de alunos.



O infográfico mostra que a escola atende apenas alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Para o funcionamento das turmas, conta com dois turnos, matutino e vespertino. É a maior escola municipal, atende uma demanda de 496 alunos, nos dois turnos. De modo geral, as salas são escuras e pouco ventiladas, o que não entrou nos critérios de seleção, em virtude das condições muito similares. Das poucas coisas que são novas, destacaos as carteiras e a lousa. As carteiras são anatômicas e se adequam aos alunos. As lousas não são manchadas e promovem a legibilidade adequada quanto ao uso do pincel.

Decidimos, então, por escolher esse *locus* a partir de três fatores. Desses fatores resolvemos fazer um recorte e expô-los. O primeiro é quanto a sua localização, é a única escola central e por esse fato atende a alunos de diversos bairros, sítios e demais localidades de seu entorno, ou seja, uma completa heterogeneidade, aí centrando o segundo recorte. O terceiro ponto decorre de o fato da escola possuir um laboratório de informática com conectividade à *internet*.

Com base nessas escolhas, achamos relevantes destacar que entendemos que práticas de ensino de línguas são consoantes à Linguística Aplicada, desse modo, trabalhos nessa área procuram não apenas fazer compreender ou fazer descrição de um método, mas trazer à baila contribuições que trazem reflexões para “a melhoria da qualidade de vida das pessoas” envolvidas direta ou indiretamente na pesquisa (ROJO, 2006, p. 259), tendo em vista que a escola recebe alunos de grande diversidade socioeconômica.

Para tratar dessa diversidade, outro ponto relevante é a escolha de uma escola que contenha um laboratório de informática (LI). De tal modo, é importante destacar que o laboratório possui quinze computadores e nenhum outro tipo de aparato tecnológico, o LI era utilizado como sala de aula ou como reforço escolar ou no contra turno para atividades sem fins aplicáveis ao ensino-aprendizagem filiado as TDIC. Desse modo, a ideia de vincular práticas de ensino às tecnologias não era atitude comum na escola.

Sobre um olhar geral, os professores possuem um bom relacionamento com a equipe gestora. Esta, por sua vez, é presente na tomada de decisões e apoia o professor nas deliberações que venham a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, o trabalho docente flui com qualidade, gerando aprendizado, possível de ser constatado tanto nas avaliações internas, como nas externas realizadas pelos sujeitos.

3.1.3 *Especificação dos sujeitos*

Preocupações com o ensino de Língua Portuguesa têm levado professores/professores-pesquisadores a tentar compreender as questões que envolvem o ensino-aprendizagem. Nos últimos três anos, a CAPES tem apoiado pesquisas de âmbito nacional por meio do programa de mestrado profissional que objetiva desenvolver investigações de métodos de ensino exitosos que possam contribuir com o desenvolvimento do estudante.

Nesse sentido, algumas investigações, CUSTODIO (2013), GUIARDE (2015) e FUZA (2015), feitas acerca do ensino de escrita têm, destacado o desempenho escrito de jovens de todo o Brasil.

Pensando nisso, decidimos desenvolver essa pesquisa com 25 (vinte e cinco) jovens-adolescentes do 9º ano “A” do turno matutino do Ensino Fundamental II de uma escola pública localizada no interior centro sul do Estado do Ceará. Optamos por escolher essa turma por tê-la acompanhado desde o 7º ano. Percebemos, portanto, a necessidade de um olhar especial quanto à escrita.

A faixa de escolarização dos participantes foi escolhida para preencher uma lacuna acerca de pesquisas que desenvolvem estudos sobre a produção escrita em tela, a partir de uma concepção discursiva. Além disso, para fornecer subsídios para práticas de ensino de escrita nas séries finais no ensino fundamental II.

3.1.4 *Constituição dos dados*

Quando escolhemos trabalhar com uma pesquisa de cunho qualitativo, compreendemos a importância que é dada ao contexto ideológico, história e às mudanças sociais. A escrita de quadrinhos é um fenômeno histórico e social, pois os sujeitos que escrevem são atores sociais e seu contexto é de onde emerge esse fenômeno social.

Esses sujeitos/autores, portanto, constroem seus laços sociais, baseado na escrita em tela. Desse modo, entendemos essa rede como uma possibilidade de construção coerente de dados, pois possuem autores situados ideologicamente que desempenham seu papel social por meio dela.

Foi pensando nessa rede que, na verdade, construímos e coletamos os dados da pesquisa. Assim, os dados foram produzidos a partir de Oficinas de Letramentos Multissemióticos (OLM) na ferramenta *Pixton*. Esta ferramenta foi desenvolvida para produção de histórias em quadrinhos digitais, a ferramenta cria personagens totalmente descartáveis com painéis dinâmicos, adereços, balões de fala, todos os aspectos de uma história em quadrinhos.

Para ter acesso ao sítio da *Pixton* é fácil, ele está disponível em português. Os estudantes podem acessar e experimentar o sítio de forma gratuita, mas para manter todas as funções por mais de quinze dias é necessário fazer a assinatura. Uma das ações que fica indisponível é o *download*, os usuários ficam impossibilitados de imprimir suas HQ. Contudo, ainda é possível criar as HQ e intergir, visto que muitos usuários, em outras partes do mundo, também estão *logados* à ferramenta e compartilham suas histórias no próprio sítio.

Os instrumentos que utilizamos para a coleta dos dados foram as Oficinas de Letramentos Multissemióticos e os questionários. Nesse sentido, os sujeitos escolhidos, de forma a obter uma amostra de textos digitais, foram selecionados por serem assíduos nas oficinas, desenvolver e participar das atividades solicitadas. Depois de aplicar os critérios, os

vinte e cinco (25) alunos da turma ainda permaneceram efetivamente na pesquisa. Destacamos que todos os participantes produziram as histórias em quadrinho, contudo, para constituir nosso *corpus* selecionamos quatro (04) histórias em quadrinhos, metade de estudantes do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino, destacamos, segundo Bauer e Aarts (2002), como amostras probabilísticas, pois todos os textos têm a mesma possibilidade de serem selecionados. Após realizar essa seleção, submetemos à análise as produções dos alunos, estas produções receberam codificação para preservar a identidades dos participantes.

Por sua vez, o questionário foi aplicado ao término das oficinas. Decidimos usar os questionários, conforme apontou Gil (1979, p 128-129) pelos seguintes fatores positivos:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
 - b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
 - c) garante o anonimato das respostas;
 - d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
 - e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.
- (GIL, 1979, p. 128-129)

Nos pontos positivos, o autor mostrou que o baixo custo, o anonimato e conveniência na hora de responder, por exemplo, são as vantagens da utilização desse instrumento. Levamos em consideração as explicações de Gil (1979, p. 132), sobre levar em consideração essas instruções na fase de elaboração do instrumento:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
 - b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
 - c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
 - d) a pergunta não deve sugerir respostas;
 - e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez
- (GIL, 1979, p. 132)

Os questionários foram respondidos na sala de aula, na ausência do pesquisador. Após a aplicação dos questionários, fizemos a coleta e submetemos à análise que será apresentada no capítulo posterior. Assim, com base nessas escolhas metodológicas, desenvolvemos a intervenção em sala, os passos dessa intervenção serão apresentados a seguir.

3.2 Proposta de Intervenção

Uma proposta de intervenção se desenvolve a partir de dois princípios basilares segundo Moreira (2008):

1. Considerando as realidades sociais e cotidianas.
2. Tendo comprometimento ético e político da produção de práticas inovadoras.

Seguindo essas considerações, Moreira (2008) ainda acrescentou características a serem consideradas em uma pesquisa intervencionista. Fizemos, portanto, um paralelo:

Quadro 8 – características e aplicação da intervenção

Característica da Pesquisa-intervenção para Moreira (2008)	Aplicação da intervenção na nossa pesquisa
Deve acontecer dentro de um contexto pesquisado	Uma escola pública do interior do estado do Ceará.
É desencadeada de demandas, contribuindo na solução de problemas.	Ausência de um projeto pedagógico que tenha como foco o ensino de HQ <i>online</i> .
O pesquisador atua como mediador que articula, organiza encontros, sistematiza as vozes e os saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, agindo num processo de escuta ativa.	Aulas, práticas de laboratório de informática e questionário.
As experiências cotidianas e práticas do coletivo, sistematizadas, permitem descobertas e elaborações teórico metodológicas	Elaboração de um projeto pedagógico de intervenção em sala de aula com foco nos multiletramentos e práticas sociais.

Fonte: Quadro adaptado de Gabre (2012)

Nesse sentido, assinalamos que esta pesquisa está inserida em uma pesquisa metodológica que valoriza o processo de transformação social. Para isso, entender que uma base metodológica que também considere a participação social é relevante. Assim, amparamo-nos em Bakhtin e seu círculo para uma melhor compreensão da linguagem em seu campo social e para melhor situar minhas escolhas a partir dos ecos de outros autores.

Conforme exposto por Bakhtin (2003, p. 317) “o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados”, é baseado nesses ecos das minhas memórias interiores que busquei encontrar sentido para minha intervenção. Assim, desde as minhas primeiras experiências com o ensino de escrita, tenho me questionado sobre formas de trazer para os estudantes práticas de ensino que pudessem chamar sua atenção. Entretanto, a escrita era uma dessas áreas que na minha história como aluno secundário, aluno universitário, professor e, agora, professor/pesquisador tinham me inquietado. Foram esses incômodos que me ajudaram a buscar modos de manter os alunos atentos a muitas práticas de ensino, contudo mesmo com a atenção eu percebia que as minhas metodologias ainda estavam restritas ao tradicionalismo seja gramatiquero, seja ancorado ao livro didático. Nesta senda, com o intuito de preencher minhas fragilidades enquanto professor é que meu trabalho foi desenvolvido com o intuito de priorizar também minha prática.

Foi pensando nesse tradicionalismo e imbuído do atual contexto digital, quebrando os tabus de um colegiado, que procuramos trazer para o ensino o que de mais social existe. Um social que se constrói na/pela história de um povo com suas marcas ideológicas e se manifesta digitalmente. Desse modo, buscamos nos ecos dos estudantes unir o que eles têm de mais arraigado, as TDICS e o letramento. Assim, como a nossa cultura está ligada aos feitos digitais, entendemos que não poderíamos mais pensar na aprendizagem dos estudantes sem inseri-los em um contexto real de ensino.

Com base no atual contexto de multiletramentos, entretanto, não buscamos apenas nos ecos da linguística, mas em outras ciências os elementos que tragam contextualização para o ensino e o aprendizado, pois entendemos que é importante compreender os vínculos dialógicos os quais os alunos construíram, ainda, como forma integradora para a devolutiva social do que os estudantes, sujeitos sociais, aprenderam na escola.

Para isso, trouxemos a imersão tecnológica não como princípio mercadológico, mas operando sobre a reflexão do ser social que compreender a voracidade e a potencialidade de risco que a *internet* pode proporcionar. Portanto, procuramos minimizar as injustiças sociais, pensando as dimensões de sua existência de forma holística integral, construindo o aprendizado a partir de escolhas que beneficiem a coletividade discente e não nosso interesse particular.

Dessa forma, foi considerando esse eixo estruturante que nos propomos a desenvolver Oficinas de Letramentos Multissemióticos (OLM) para a escrita de histórias em quadrinhos *online*. As OLM foram orientadas pelo documento oficial que norteia a perspectiva do ensino

de língua materna em nosso país (PCN, 1997), ainda, por uma perspectiva da análise dialógica do discurso, que também é adotada por aquele documento. As oficinas, inclusive, receberam forte contribuição das perspectivas teóricas da história da escrita e do ensino de escrita e da revisão textual do papel à tela.

Dessa forma, cada oficina descrita aqui é ecoada pelas palavras do outro, *ocultas* ou *semi-ocultas* em graus diferentes de acentuação em cada linha. Assim, as OLM foram divididas em sete aulas que serão descritas posteriormente. A primeira circunscreve no eixo das escolhas, tornando os alunos responsáveis por aquilo que vão produzir, a segunda traz a noção de que para produzir um gênero é necessário cotejá-lo, a terceira insere o lúdico nas atividades de ensino de língua materna, a quarta propõe que planejar texto deve ser atividade integrada à rotina escolar, a quinta encaixa o momento de produção, a sexta destaca a revisão do texto como atividade discursiva que pertence a situação escolar e, por fim, a última percebe que o discurso do outro precisa alcançar outros níveis sociais.

A seguir, será descrito como o processo se desenvolveu. Decidimos, portanto, trazer as práticas ancoradas às justificativas das escolhas e às perspectivas teóricas, pois considero relevante para a compreensão de cada escola.

3.2.1 *Sequência utilizada no processo de intervenção*

Apresento aqui de modo multissemiótico os traços esquematizados do caminho metodológico seguido na sala de aula. A estrada percorrida foi a forma que encontrei para expor ao leitor os momentos decisivos da prática.

- Oficina 01 – Apresentação da proposta e a escolha da produção pelos alunos
- Oficina 02 – Leitura de exemplares de HQ.
- Oficina 03 – Atividade lúdica
- Oficina 04 – Planejamento das ideias
- Oficina 05 – Produção
- Oficina 06 – Revisão coletiva e reescrita
- Oficina 07 – Socialização da produções.

Quadro 9 – Infografico projeto discursivo



Fonte: autor desta pesquisa de dissertação

Esse quadro ilustrou, a partir de uma perspectiva verbo-visual, a sequência das oficinas utilizadas durante as aulas na turma do 9º ano.

3.3 Elementos norteadores para análise de dados

Quando discutimos aspectos linguísticos em análise é comum que compreendamos a língua fora do uso que lhe é próprio, acabamos por envolver a língua como sistema que prioriza apenas o código. Assim, é comum observar pesquisas que tratam de análises de aspectos linguístico-discursivos, mas que avaliam como aspectos a coesão, conjugações verbais, acentuações, ortografia etc e bilhetes que, na maioria dos casos não leva o aluno a uma reflexão do que ele mesmo pode melhorar.

Dessa forma, o que consideramos linguístico-discursivo concentra-se não apenas em elementos linguísticos, mas também no campo das ideias. As escolhas particulares que compõem cada estrutura verbo-visual na composição pessoal do texto. Os ecos no qual o discurso verbo-visual é composto, a forma como a ferramenta *online* dá contorno às ideias dos escreventes. Todos os elementos constitutivos do objeto estético.

Assim, a proposta de categorias de análise que segue é uma tentativa de subdividir o pensamento dialógico bakhtiniano, para compreender como se dá a construção do Projeto Discursivo dos estudantes. Portanto, procurei olhar para as partes que compõem o *corpus*, mas procurando não desconsiderar o todo estético, para isso, parto da observação das categorias delimitadas a seguir.

Destaco os elementos que foram selecionados para serem usados como critérios de análise para as histórias em quadrinhos. A seguir, exponho um quadro que esquematiza as escolhas.

Quadro 10 – Critérios de análise



- Estilo - Os elementos lexicais, fraseológicos e discursivos, por exemplo, que constituem a escrita. Ele se articula entre o estilo do gênero e os aspectos

individuais que definem a autoria e geram traços verbais, visuais e verbo-visuais em condições reais;

- Forma composicional - São os aspectos organizacionais do discurso. Construções de conjunto, diálogos. É o acabamento dado ao texto como um todo. É a estruturação do texto, como é organizado e visivelmente conhecido;
- Tema - É aquilo que organiza o conteúdo da enunciação, estabelece a sua unidade de sentido e a sua orientação ideológica. É o que pode ser dito em determinada categoria do texto. São as ações humanas que rodeiam o discurso que produzem sentido dentro de um contexto. A apreciação axiológica e avaliativa do locutor. São os recortes possíveis para cada gênero.
- Concepções sobre multiletramentos como práticas sociais e globalizadas frente a utilização da TDIC para a produção de histórias em quadrinhos.

ANÁLISE DOS DADOS



Neste capítulo, nos preocupamos em apresentar os resultados desta pesquisa. Inicialmente exploramos as oficinas utilizadas no processo de intervenção. Em seguida, analisamos as histórias em quadrinhos. Por fim, investigamos o questionário usado no final da intervenção.

4.1 Impressões sobre as Oficinas de Letramentos Multissemióticos.

Nesta subseção, exploramos as Oficinas de Letramentos Multissemióticos, essas oficinas destacam o passo a passo e as nossas impressões como professor-pesquisador e observa, ainda, algumas reações dos alunos durante as intervenções.

4.1.1 Oficina 01 - Propondo e escolhendo (Aula 01)

É costumaz que a maioria das propostas de produção escrita em sala de aula seja a mesma quase sempre. Essas atividades escritas, quando não retiradas de materiais didáticos, partem de ações pensadas com base em assuntos “clichês” ou com reflexo em manchetes ou notícias de jornais superficiais que, mesmo produzida e repetida várias vezes, não atinge o resultado esperado. Como se as escolhas temáticas parecessem refletir as concepções escritas mecanizadas, baseadas *nos dias de hoje* como se houvessem conjunções chaves que definissem quando começa e/ou quando termina um texto.

Possivelmente isso acontece, nesse sentido, pelo fato de não nos colocarmos a ouvidos daqueles que participam ativamente do processo de construção do texto. Aqueles que

cumprem as ordens de escolher entre as duas propostas de produções do livro didático, conforme aponta os PCN (1998, p. 70) quando destacam que boa parte dos materiais didáticos, “ainda que venham a incluir textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme” ou um artigo de opinião, *por que é o que se pede nas olimpíadas de língua portuguesa*. Mesmo que ainda seja possível encontrar outros gêneros, essas propostas de escrita, possivelmente, não ultrapassam o modo verbal, com atividades que podem levar os alunos a transpor as limitações que, frequentemente, são alcançadas a partir de textos multissemióticos, aquelas dos quais já citamos anteriormente, que envolvem múltiplas formas responsáveis pela construção dos sentidos, sejam por meio do signo verbal, imagético, sonoro etc.

Desse modo, conhecendo os meus alunos e meu ambiente de trabalho, percebi que dificilmente as práticas se estendiam para além do texto verbal, observei, ainda, que durante um momento ou outro na sala de aula os alunos discutiam sobre algumas manifestações escritas multissemióticas – *mobile* ou não – em ferramentas digitais de interação social e ferramentas de digitais de escrita *online*. Essas conversas eram cada vez mais frequentes, então, comecei a me envolver nas conversas, perguntando sobre as ferramentas que eles usavam e por que eles as usavam.

Apoiado nessas questões, portanto, refleti acerca de alguma atividade que pudesse envolver as TDIC, por comportar múltiplas semioses; a escrita, por perceber a necessidade de alguma atividade que colocasse em reflexão a forma como se escreve *online*; e o ensino de línguas, por entender que atividades que envolvem leitura e escrita mediada pelas TDIC fazem parte de uma concepção de ensino que toma como pressuposto os multiletramentos. Práticas de ensino multiletradas normalmente são responsáveis por desenvolver o aprendizado da complexidade dos gêneros discursivos que circulam em nosso cotidiano.

Pensando a linguagem como entidade ideológica, assim, trabalhei com a ideia de que a língua que se manifesta é responsiva, constituída tanto no que já foi dito como no que se pressupõe em uma resposta, ou seja, em uma atividade dialógica. Elemento essencial que contextualiza o projeto discursivo de cada trabalho produzido, responsável por dimensionar as práticas de vida social em ação comunicativa.

Agindo dessa maneira, construí uma base particular para a proposta de escrita pautada na aplicabilidade, com reflexos para a experiência que os alunos possuíam. Desse modo, trago à sala de aula que anseio por desenvolver uma atividade de produção escrita. Como não é de se surpreender, a proposta não foi muito bem recebida, contudo, em meio aos murmúrios de

insatisfação dos alunos, expliquei que seria uma proposta a ser desenvolvida *online*. O simples fato de dizer que seria *online* já foi motivo para ser recebida com muito entusiasmo.

Nessa sequência, procurei acalmar os ânimos para que eu pudesse mostrar, com ajuda de um projetor multimídia, a proposta de produção de um vídeo. Iniciei mostrando o vídeo, que está disponível no *You Tube*, *Letramento como eu vejo 2* criado por mim, mas com a pesquisa e edição de dois colegas, ou seja, desenvolvido colaborativamente. No exemplo expliquei que o vídeo foi criado na ferramenta *Powtoon*, que permite fazer *upload* de imagens e sons. Apresentei, ainda, o vídeo *C-Book – Amor de Perdição – Equipe Alfa*, também disponível no *You Tube*, criado sob minha orientação e de forma colaborativa por alunos da Universidade Regional do Cariri. Expliquei que o vídeo tinha sido construído na ferramenta *Windows Movie Maker*.

A proposta seguinte seria a produção de histórias em quadrinhos, expliquei que elas seriam produzidas na ferramenta *Pixton*, que foi criada exclusivamente para esse fim. Para entender melhor, abri a página e mostrei, superficialmente, a interface. Em seguida, mostrei algumas tirinhas cômicas, disponíveis no blog *tirinhasdigitais.blogspot.com.br* produzidas por alunos do interior cearense que participaram de um experimento com o uso de sequências didáticas.

Finalmente, na última proposta, sugeri a formação de um grupo em uma rede social, esse grupo serviria para que pudéssemos postar nanocontos multimodais. A atividade parte da ideia de se economizar palavras, ou seja, de contar uma história curta, muito curta. Além disso, era preciso anexar ao texto escrito uma imagem que ilustrasse o que estava sendo contado. Ainda, em cada postagem os participantes deveriam publicar comentários discutindo sobre a compreensão do *post*. Como se tratou de uma proposta nova, esta atividade demandou um pouco mais de tempo para ser explicada. Para esclarecer melhor, mostrei algumas postagens do trabalho *Discutindo Literatura nas Redes Sociais* (COSTA & LENDL-BEZERRA, 2012), exemplificando como alunos do IFCE *Campus Cedro* discutiram através de postagens literatura *online*.

Ao término da apresentação, perguntei se os alunos gostariam de acrescentar mais uma proposta, essa atitude se enquadra no pensamento de que as atividades propostas por nós, professores, servem como elemento norteador para o surgimento de novas propostas, como parte inicial de novas atividades que venham a ser sugeridas pelos alunos. Como não houve sugestão fundamentada, seguimos adiante e decidi pedir para que o líder da sala coordenasse a votação. Por fim, a proposta escolhida pela maioria dos alunos foi a produção de Histórias em

Quadrinho na ferramenta *Pixton*. Tudo isso, ainda, como instrumento dialógico utilizado para a formalização do tratado de produção.

Desse modo, dá para o aluno a oportunidade de sugerir ou de escolher que material pode produzir, não é se colocar subserviente da boa vontade dos estudantes, é criar um tratado que se compreende como processo interativo, que ultrapassa a trivialidade dos processos de escrita na escola. É criar uma nova forma de enxergar a “matéria” Produção Textual, abandonando essa “matéria” e (re)significando a “matéria” mãe, a Língua Portuguesa, considerando a história, a cultura e a ampliação do contexto.

Nesse sentido, a escolha do gênero discurso partindo de um processo responsivo ativo mostrou que o interesse dos estudantes na escolha do que vão produzir pode diminuir a insatisfação dos estudantes quando vão lidar com esse “objeto misterioso” (SERAFINI, p. 19, 1997), ainda, para semear a curiosidade dos alunos em utilizar outras ferramentas e para explorar como esses gêneros surgiram e se constituíram e circulam socialmente. Para dá continuidade com o processo de exploração genérica, o próximo passo que daremos é frequentar o gênero escolhido.

4.1.2 *Oficina 02 - Lendo, debatendo, interpretando, contextualizando... construindo significados (Aula 02)*

Sabendo que a leitura é um exercício essencial para o processo de escrita do texto, tomo como pressuposto os PCN (1998, p. 56) o qual afirma que para aprender a ler (por minha vez acrescento que para aprender e ler *e escrever*) “é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto”. A assertiva fundamenta a minha concepção de manifestação escrita de qualidade, pois está diretamente ligada a frequência do gênero, ou seja, a frequência leitora que cada escrevente faz daquele e dos diversos gêneros que pretende produzir.

Nesse sentido, é compreensível que para determinado gênero discursivo ser produzido é necessário frequentar o gênero, é necessário ler para conhecer o gênero. Para isso, parto do pressuposto de que a leitura deve ser inicialmente feita por escolha pessoal e, claro, foi o que primeiro estabeleci. Os alunos escolheram o que produziram e, conseqüentemente, o que leram. Este procedimento criou oportunidade para a constituição de um contrato, uma condição *sine qua non* à leitura. Assim, de forma específica, sigo a construção do pensamento

de Geraldi (2012), que compreende ser imprescindível o cotejo de textos como forma de desvendar os sentidos.

Cotejar textos é dar contexto a um texto (GERALDI, 2012), é torná-lo real, é conhecer as infinitas conexões que o enunciado estabelece com as diversas vozes que explicam, discordam, aceitam, dominam, apontam, pressupõem etc. a construção do projeto discursivo. Desse modo, mais uma vez, busquei em Bakhtin a possível proposta para uma metodologia de ensino pautada no discurso. Sem as amarras conflituosas do signo linguístico em uma missão sincrônica, mas compreendendo a heterogeneidade da língua. Assim, para uma “compreensão efetiva, real e concreta” (BAKHTIN, 2003, p. 398), de histórias em quadrinhos, seguiremos o que propõe o autor (op. cit.) para realização de uma condição de análise essencial.

Partimos, então, do pensamento de que é impossível proceder a análise do discurso se não existe o discurso. Assim, “A percepção psicofísica do signo físico (palavra, cor, forma espacial)” (op. cit, p.398) trata da escolha do gênero discursivo que vinculo aos meus alunos. Conseqüentemente, as histórias em quadrinhos em sua mais complexa diversidade foram levadas para sala de aula. Destaco que não dei prioridade para autor A ou B, tampouco limitei as escolhas do gênero a partir das informações. Na verdade, coletei alguns gibis, HQ adaptadas de romances, charges, tirinhas cômicas, irônicas e muitas outras. Sabendo que eu usaria alguns desses exemplares, alguns alunos também se anteciparam e levaram alguns gibis que tinham em casa. Assim, foi material suficiente para trabalhar ora individualmente, ora em grupo.

Ao distribuir o material, pedi para que os alunos lessem seus exemplares descompromissadamente, pelo simples prazer de apreciar um bom quadrinho. Tomei essa atitude por compreender que a leitura inicial não precisaria soar com obrigatoriedade, como é comum ouvir na sala de aula: *Prestem atenção no texto!* O discurso faria com que os alunos iniciassem uma leitura de forma sinalizada, aparentando que os elementos do texto iriam a qualquer momento evaporar, desaparecer. Ao desenvolver a ação, surpreendentemente, os alunos começaram a trocar os exemplares entre si, eu incentivei a atitude.

Para compreender melhor as nuances dos quadrinhos, posteriormente, fiz uma leitura programada, para melhorar “Seu **reconhecimento** (como conhecido ou desconhecido)” (op.cit, p. 398) do texto. Com auxílio de um projetor multimídia e um computador, expus algumas HQ. Durante a etapa de leitura de reconhecimento, fomos lendo e discutindo os elementos presentes nos HQ, destacando os elementos imagéticos, tais como as expressões faciais, as diversidades de balões, os ambientes em que as histórias aconteciam, os

participantes da história, a interação entre os participantes, o deslocamento quadro-a-quadro etc. e os elementos verbais, ou seja, a história textualizada – quando havia. Esse processo de reconhecimento foi importante, para que os alunos pudessem entender que os quadrinhos fazem parte de uma forma de manifestação da língua, e que para o reconhecimento desse gênero ele precisa da conta não somente da língua, mas das múltiplas semioses que se complementam para gerar sentido.

Desse modo, a premissa básica que seguimos é que para o aluno dizer que não conhece, por exemplo, a estética de um quadrinho, é fundamental que primeiro o conheça, assim, o desconhecimento e reconhecimento, pressupõe um conhecimento. Nesse sentido, entendo que o (re)conhecimento dos elementos que compõe o quadrinho é conhecer a palavra do outro. Sobre isso, Geraldi (2012, p. 32) explica que “a palavra do outro que aprendo nos processos interativos torna-se palavra própria-alheia com que passo a aprender outras palavras até que as palavras se tornem ‘minhas’” (Grifos do autor).

Isso encara a minha missão de levar os alunos a observar os exemplares não como alguém que está acima da história, mas para que pudessem se reconhecer em algumas situações similares. Ou seja, “A compreensão de seu **significado** em dado contexto (mais próxima ou mais distante)” (BAKHTIN, op. cit, p. 398). A cada HQ que seguíamos lendo, discutíamos sobre a realidade presente em cada texto, negociando as possibilidades vivenciadas pelos participantes dos quadrinhos. A tarefa é um tanto desafiadora, contudo possível de ser realizada, pois ao mesmo tempo em que a negociação dos sentidos em HQ é estabelecida pela complementação entre as múltiplas linguagens, esse sentido só é completo quando se compreende todo o conjunto enunciativo.

Desdobrei, ainda, qual ou quais intenções o produtor dos quadrinhos expressavam. O intuito era entreter? Ironizar? Criticar? Os HQ, na verdade, davam abertura para múltiplas compreensões. Tentei fazer compreender o que queria criticar ou ironizar. Levei os alunos a uma discussão de onde eles foram veiculados e em qual suporte foram circulam. Procurei despertar a compreensão do projeto discurso de cada quadrinho estudado, questionando ou concordado com os valores que cada um deles demonstrava, o mesmo que dizer: uma “compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância)” (BAKHTIN, op. cit, p. 398).

Durante as discussões, finalmente, procurei mostrar que não podemos ser e não somos submissos à palavra do outro, mas que as escolhas que fazemos das nossas palavras estão impregnadas de axiologia advindas exatamente daquilo que acreditamos e não acreditamos do discurso do outro. A explicação mostrou que somos constituídos historicamente a partir de um

grau maior ou menor de profundidade e de universalidade. Para tanto, a partir desse cotejo, pedi para que os alunos formassem grupos e escolhessem um exemplar dos HQ para se apropriar do discurso do outro a partir de uma encenação de curta duração para a próxima aula.

4.1.3 *Oficina 03 - Encenando: com vocês, os alunos! (Aula 03)*

Comumente tenho acompanhado na escola que as atividades lúdicas têm sido colocadas para culminância de momentos festivos. Que a prática de ensino de escrita dificilmente encontra momento de descontração e prazer, tais como dinâmica, dança, jogos e teatro. Recaindo o ensino em uma concepção muito teórica e tradicional, guiado a maior parte do tempo pelo professor que decora seu discurso com alegorias muitas vezes disformes à realidade dos alunos. Contudo, não quero analisar essa ou aquela prática como certa ou errada, pois cada prática é determinada pelo contexto na qual ela está inserida. O que na verdade busco é expor uma prática de ensino que valorize a pluralidade de sentidos e a diversidade cultural.

Desse modo, encontrei no teatro uma das muitas formas de inserir o lúdico no processo de escrita. Uma arte capaz de levar o aluno a associar e socializar o aprendizado para além da porta da sala de aula. Vejo essa prática capaz de mostrar para os alunos que seu objeto de aprendizado é usado diariamente, que é prática de vida. Tenho em mente que esse resgate do lúdico, que nossos alunos tinham na infância, acentua um esforço de situar o sujeito em uma cena na qual ele é o protagonista. Isso posto, quando propus a utilização do teatro, entendi que essa arte, “cumprir não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela (*a criança e/ou o jovem*) se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos.” (BRASIL, 1997, p. 57, grifos meu).

Foi por essa ótica, portanto, que pensei em solicitar essa atividade. Dessa forma, na retomada para a apresentação, os grupos se organizaram e demonstraram as HQ em cena em pouco mais de cinco (05) minutos. Considerei importante destacar para os estudantes que a atividade cênica também se trata de uma forma de produção oral, mas, que esse gênero naquele momento essa ação não seria explorado. No entanto, trouxe à baila que cada equipe que se apresentou abordou uma temática específica e que esse assunto é resultado das experiências que os autores dos quadrinhos possuíam. Para entender melhor, retomamos uma

das apresentações que trazia o personagem Cascão, integrante da história da Turma da Mônica, criada por Maurício de Sousa, expliquei que a composição histórica do personagem mostra que não é adepto do banho e que os outros personagens entendiam que a higiene era aspecto relevante para toda criança.

Nesse sentido, o tema discutido e que já é ideologicamente marcado nas produções quadrificadas de Mauricio de Sousa de que Cascão não gosta de banho, revela a importância de se criar uma temática para uma história que seja pertinente para o acontecimento situacional e para construção ideológica de cada personagem. No exemplo, Cascão passa de frente a uma loja a qual aparentemente vende eletrônicos, na vitrine apareciam televisões anunciando uma grave crise hídrica com uma reportagem sobre o racionamento de água. O personagem, por sua vez, passa em frente à loja e observa a reportagem, em seguida, continua seu caminho sem nenhuma preocupação.

Após compreendermos esse roteiro, questionei os alunos qual o tema abordado na história e acabamos discutindo sobre os riscos que a falta de água traz para a população. Trouxe a discussão sobre a postura do Cascão, em não ter manifestado nenhuma reação quanto a falta de água. Levei a discutimos, então, que a postura do personagem se justificava porque ele não gosta de tomar banho. Procurei orientar que todos os elementos que compõem o quadrinho aborda um todo construído a fim de gerar significação. Ora, se fosse, por exemplo, outro personagem que ouvisse essa reportagem, seria provável que este saísse, no mínimo, tenso com a escassez de água. Debates que o tema escolhido pelo autor reflete uma realidade extra-quadrinho.

Convém destacar, então, que a falta de água tem relação direta com a realidade humana e que sua falta provavelmente não afeta aqueles que dela não fazem muito uso. Com base nisso, procurei orientar que a aparente tranquilidade do personagem só se justifica pelo fato dele ser o próprio Cascão, portanto, se por ventura fosse o dono de uma lavanderia que manifestasse a mesma reação do Cascão, não teria o menor sentido dentro do tema escolhido, a não ser que o dono da lavanderia tivesse outra forma de lavar roupas, mas para isso a história traria um novo contexto e uma nova constituição ideológica. Assim, a explicação propõe que ao construir textos multissemióticos é preciso seguir não só a coerência textual, mas uma coerência composicional, que articula todo o projeto discursivo, desde a mais simples aspa, passando pelo ambiente, chegando ao sentido que é oferecido ao leitor.

A compreensão do tema foi guiada sob essa concepção, através dessa conversa, solicitei que os alunos pensassem sobre algum assunto que interessasse a eles escrever. Neste

aspecto fui específico ao orientá-los que gostaria que escolhessem um tema voltado para uma realidade autêntica, ou seja, algo que estejam passando ou que gostaria que se tornasse realidade. Em busca da voz que cada um possui, seus medos, anseios, segredos e outras revelações diferentes daquelas notícias que veem na televisão. Uma tentativa de aflorar as singularidades que eles vivam na comunidade, em casa, na escola e/ou na sala. As mesmas vozes que cochicham e tagarelam entre si em momentos particulares onde encontram o eu e o outro em um único lugar, capazes de gerar múltiplas possibilidades.

Dessa forma, propus aos alunos que transparecessem as alegrias ou as dores, as soluções ou os problemas, essas questões que são particulares de casa ser humano que vivem em sociedade, seja ela urbana ou rural. Lancei algumas questões, tais como: Quem eles são? São felizes como são? De onde vieram? Como é esse lugar para você? Para onde querem ir? Que futuro espera? seja para você, para sua família, para sua comunidade. O que interessou para mim foi refletir sobre as questões dialógicas que formularam. Sob esse argumento, a ideia foi possibilitar a construção de um sujeito criativo capaz de fazer questionamentos axiológicos, autônomos e independentes. É por isso que, com certa veemência, aponte que as escolhas temáticas também deveriam refletir acerca do destinatário do texto que produziram.

A associação dessas ideias procurou fortalecer a concepção de que uma produção escolar precisaria escolher seus destinatários, a pessoa à qual se escreve, e que, quando eu escolho meu interlocutor, orientado pelo contexto, é preciso pensar em quais estratégias linguísticas irei utilizar. A ideia é que o interlocutor não seja guiado apenas pela estética da obra, mas pelo contexto concreto, pela corrente da comunicação verbal. A palavra do locutor deveria ser orientada em função do interlocutor, tudo isso de forma dialógica. Para essa escolha, tenho observado que muitos de nós professores não planejam para quem o aluno irá escrever. Serafini (1997) mostrou que este é um problema delicado, pois, muitos professores tenderiam a entender que eles próprios seriam esse destinatário, visto que normalmente é o professor quem avalia a produção dos estudantes.

Esse pensamento causa uma confusão no aluno, afinal, para onde irá o seu texto? Deixei claro para os alunos que seus trabalhos não seriam apenas corrigidos e entregues, a premissa básica dessas produções é que deveriam ganhar repercussão social. Então, para que os estudantes finalizassem a escolha do destinatário, mostrei que todo trabalho escrito subentende outra leitura que não a do próprio autor.

Ao esclarecer aos alunos que o quadrinho que iriam desenvolver precisaria seguir uma linha temática e que deveria ter destino específico, achei de suma importância esclarecer que

todo tipo de trabalho que produzimos por traz dele tem um objetivo. Para fazer entender, decidi citar exemplos reais, como anúncios publicitários, que tem como objetivo vender um produto, bilhetes escolares, que levam informação aos pais ou responsáveis, grupos nas redes sociais, que procura juntar pessoas quem comunguem do mesmo interesse ou como os *memes*, que ora criticam, ora ironizam, ora fazem rir. Tais quais estes exemplos, orientei que a produção escrita precisaria ter um ou mais objetivos, mas que eles não precisariam estar expostos no texto, pois o objetivo era algo no qual o produtor do texto gostaria de atingir.

Particularmente, relembro que assim como os alunos, os professores também precisam ter seus objetivos em vista. Tomo o meu objetivo, analisar o projeto discursivo construído pelos alunos em cada quadrinho, como já mencionado anteriormente, o projeto discursivo é determinado pelo Conteúdo, o Material e a Forma, responsável pela construção do discurso. Esses elementos não entram no processo organização individual do aluno, ele apenas norteia a minha prática durante toda essa oficina.

Após orientar que os estudantes precisavam seguir em uma direção clara, com objetivos bem definidos, solicitei que levassem tudo o que havia sido discutido para casa e iniciassem uma pesquisa particular sobre o que poderiam quadrificar. Solicitei que anotassem no caderno esse tripé que trabalhamos: tema, destinatário e objetivo. Lembrando sempre que a ideia que os alunos venham a ter, esta deveria ser plausível de narração multissemiótica com ou sem verbalização. Assim, essa etapa de pesquisa serviria como base para o processo de planejamento da escrita.

4.1.4 Oficina 04 - Planejando as ideias (aula 04)

Planejar parece não ser uma prática cultural. Quando falo sobre planejamento, não estou apenas falando dos planejamentos para o ensino, como é comum relacionar. Na verdade, trato das ações cotidianas que serão desenvolvidas, nas questões de longo prazo que pretendo alcançar. Assim, sempre que trato sobre esse tópico com meus alunos, apresento vivências reais as quais o planejamento sempre esteve inserido em meu desenvolvimento como indivíduo.

Para ativar outras habilidades cognitivas, que não apenas a audição, disponibilizei, com ajuda de um computador, um projetor multimídia e uma caixa de som, o vídeo *O desorganizado*, disponível no *Youtube* com pouco mais de três minutos. O vídeo mostra o cotidiano de um homem, casado e com dois filhos, sem planejamento diário, que a simples

atitude de levantar da cama ao amanhecer já transparece o caos que será o resto do seu dia. Assim, o dia é mostrado repleto de esquecimentos e atrasos nos compromissos familiares e profissionais. Portanto, procurei orientar que planejar é uma atividade que serve para organizar e otimizar nosso tempo seja para ser pontual na escola, seja na hora da escrita.

Após refletirmos sobre as possibilidades de contribuição do planejamento para o cotidiano, procurei lembrar que muitos estudantes começam a escrever assim que recebem o tema, ou ainda ficam com olhar fixo para o nada a espera de uma mágica para iniciar o primeiro parágrafo. Perguntei quem normalmente faz isso, então, tratei de explicar que essa atitude é comum, mas que não precisamos ser concebida como normal, afinal, “o bom escritor planeja mais do que o escritor iniciante.” (PASSARELLI, 2002, p. 155). Nesse sentido, quando planejo, o tempo trabalha a meu favor, é com se o tempo estivesse orientado não para guiar, mas seguir.

Como já disse que para economizar tempo é preciso planejar, depois de termos organizado tema, destinatário e objetivos, é a hora de encararmos o papel em branco. Expliquei que “quando encaramos um assunto pela primeira vez, é normal que as observações e as ideias que nos vêm à mente sejam poupo ligadas entre si” (SERAFINI, 1997, p. 31). Contudo, para melhorar a relação entre as ideias sugiri que os estudantes criassem uma *lista associativa* (idem). Expliquei para que não tinha importância se as ideias que colocaram no papel eram desordenadas, pois iríamos dar organização e priorizar as informações mais importantes até a construção de um roteiro bem específico.

Dei um tempo para que os estudantes criassem a lista. Após a criação, houve uma “associação de ideias” (SERAFINI, 1997, p. 33), o tema que escolheram com as suas vivências particulares. Em seguida, pedi para que cada um observasse sua lista e criasse, a partir dela, um roteiro. Este roteiro deveria seguir a mesma linha progressiva da história em quadrinho, as possíveis falas, ideias, ambiente, personagens, expressões e, até mesmo, os efeitos de sentido que gostariam de gerar (objetivo) no leitor. Seria como se fossem construir seu quadrinho, mas sem a ferramenta, sem se preocupar com a habilidade de desenhar, na verdade, nem precisaria desenhar, seria apenas o planejamento desprezioso das ideias iniciais.

Após a elaboração desse roteiro, que, nesse caso, aconteceu de forma rápida, decidi levar os alunos ao laboratório de informática para o primeiro contato com a ferramenta *Pixton*. Previamente solicitei para que alguém da coordenação ligasse os computadores, ao chegar lá, apenas a metade estava ligada. Gerando um pouco de atraso na pesquisa de alguns

alunos, pois a intenção era que todos explorasse a ferramenta ao mesmo tempo. Enfim, como o tempo ainda era suficiente, transmiti uma parte do vídeo tutorial para os estudantes.

Passei a circular por entre as mesas, fazendo o monitoramento das atividades, percebi que muitos ensaiavam algumas produções explorando os ícones da página, alguns construíam produções *remixadas*, outros estavam interessados nos concurso de histórias que haviam *online*. Nessa fase, percebi que sequer lembravam que estavam na escola, em uma aula e com um professor. Confesso que nunca tinha visto alunos tão focados em uma experiência de escrita. Foi nesse ritmo que encerrei os trabalhos e encaminhei os estudantes para a sala ressaltando que na aula seguinte seria a produção.

4.1.5 Oficina 05 - Produzindo (aula 05 e 06)

Depois que as ideias foram levantadas e elaboradas em forma de roteiro, os alunos possuíam um esboço do que mais ou menos eles pretendiam construir, nessa etapa expliquei que novas ideias poderiam aparecer e que elas não podem ser simplesmente desconsideradas. Nem por isso os estudantes deveriam descartar o roteiro, pois ele é o “resultado de todas as fases preparatórias do texto” (SERAFINI, 1997, p. 52), desse modo, vejamos agora como encaminhar o processo de produção de uma escrita narrativa multissemiótica.

Nessas condições, levei os estudantes, mais uma vez, ao laboratório de informática, pedi para que fizessem o *login* no sítio eletrônico. O empreendimento, no entanto, passou a ser desenvolvido. Foi o momento em que eles relacionaram a exploração do tema pretendido, as ideologias presentes nestas escolhas, o planejamento das ideias e as habilidades linguísticas. Vale ressaltar que percorri os computadores conversando com os alunos sobre o texto que estavam escrevendo.

Dentre uma volta e outra nos corredores do laboratório, concluímos o processo de produção em duas aulas, que para grande parte dos alunos não foi nenhuma dificuldade. Percebi, nesse processo, que os alunos permaneciam atentos ao que estavam fazendo, talvez incorporando zelo ao processo de escrita. Aos poucos os estudantes foram encerrando a produção e fui explicando que na aula seguinte procederíamos a revisão.

4.1.6 Oficina 06 - Voltando à HQ (aula 07)

Retomando um pouco sobre a atividade de escrita na escola, para que possamos compreender como alguns recursos de escrita são deixados de lado, lembro ao leitor que o mote produção de texto normalmente se resume a uma única aula. É nessa hora/aula que o aluno precisa mobilizar várias estratégias para processar o seu texto. Contudo, o que tem me deixado intrigado é que muitos têm escrito seus textos em pouco menos de trinta minutos e sequer passam por um processo de revisão. Assim, é exatamente sobre a revisão do texto que tratarei aqui.

Revisar textos não é uma atitude comum de se observar nas salas de aula brasileiras, é fácil perceber que muitos alunos compreendem seu texto como um produto acabado e que não precisa de mais nenhum retoque para finalizá-lo. Portanto, é fácil perceber que a cultura de revisar o texto tem sido direcionada apenas ao professor, eximindo a responsabilidade dos estudantes em aprimorar sua produção. Não entro nos méritos de apontar as causas, se é porque o aluno tem preguiça ou se o professor não dá uma devolutiva, enfim, não proponho uma análise sobre esses aspectos, deixo-a para aqueles que se eximem da prática.

No que se refere à prática, muitos manuais didáticos que estão disponíveis para o ensino nas escolas públicas não indicam o tópico revisão, não incentivando essa significativa contribuição para o professor e para o aluno. Ainda, aqueles que destacam o recurso de revisão, não mostra como fazê-la. Assim, para suprir essa necessidade, busquei em Serafini (1997), Camps (2006), Passarelli (2012), Martins & Araújo (2012) etc. direcionamento para o trato com a revisão do texto.

Para a revisão dos textos, portanto, propus que os alunos formassem grupos com quatro integrantes. Nessa fase a revisão passaria por um processo colaborativo, os estudantes operaram juntamente com os demais na revisão do texto. Essa intervenção compreende o primeiro contato que o texto do aluno terá com o outro, interlocutor real, permitindo a continuidade do diálogo. Para entender melhor, foi coerente explicar para os alunos que cada participante do grupo ficaria com três HQ, assim, cada estudante teria a percepção revisora de três outros colegas de sala.

Para nortear os estudantes-revisores pedi para que anotassem no caderno o que a revisão deveria ser daquilo que o aluno quis dizer e se o que ele quis dizer foi dito. Para fazer compreender, comentei que a revisão não precisaria se limitar às questões ortográficas, mas que precisariam escrever comentários elogiando algo que foi marcante na leitura e, em

seguida, fazer comentários a partir de perguntas para que o aluno-autor possa refletir acerca do que foi indagado, se as ideias estão expressas de modo ordenado, claro e se cumpre a finalidade. As perguntas deveriam o seguinte modelo:

- a) O que você acha de colocar um cenário mais parecido com o um sítio? (para este caso específico)
- b) Que tal melhorar a construção do sentido na passagem do quadro dois para o quadro três?
- c) Será que seria interessante colocar um quadrinho sem elementos verbais entre os quadros três e quatro?

A ideia era tentar diminuir os impactos das correções indicativas, que na maioria das vezes apontam o “erro”, mas não promovem a reflexão acerca do que ele poderia ou não substituir. Assim, a pergunta-comentário indicaria o que os estudantes precisariam melhorar, mas não necessariamente deveriam seguir a risca o que estaria proposto, por exemplo, o cenário de sítio. Pelo contrário, a proposta faz uma reflexão da possibilidade de mudança daquilo que foi destacado, podendo ser alterado, nesse caso, o cenário. Mas levou o estudante a entender que aquele elemento no texto aos olhos do outro poderia ser modificado.

Após finalizar as perguntas-comentários, os alunos-revisores deveriam encaminhar o texto revisado ao aluno-autor, concluindo a parte inicial das relações dialógicas que produziram novos pontos de vista. Os alunos-autores, assim, receberam três produtos que serviram para complementar o processo de escrita. Para manter a continuidade os autores leram, releam e analisaram as sugestões, a fim de revisarem seu texto (des)considerando as opiniões e congregando novas ideias.

Depois do processo de revisão, encaminhei os alunos para a reescrita das histórias em quadrinhos. Após marcar outro horário no laboratório de informática, levei os estudantes para proceder na reescrita do seu texto. Como as produções ficariam disponíveis *online* na ferramenta digital, ficou mais fácil para os alunos desenvolverem a reescrita. Ao término da reescrita, pedi para que os alunos salvassem a produção no computador para que eu pudesse fazer a edição.

Depois que os textos foram salvos, encaminhei os alunos para a sala e fiquei no laboratório fazendo a editoração. Considero o processo importante, pois, o trabalho de escrita *online* pressupõe uma publicação, conforme exposto por Passarelli (2012, p. 167), ao destacar que ao “socializar ou tornar público o que foi criado pressupõe dar à produção textual uma forma adequada.” A autora ressalta essa necessidade atribuindo o papel de editor ao próprio

aluno-autor. Diferentemente da proposta, para a realização da edição, considero de grande valia que seja feita pelo professor, portanto levei em conta não apenas os elementos verificados no processo de revisão, mas todo o projeto discursivo dos alunos-autores.

Na sequência, como os alunos estava em outra aula e eu desenvolvia a editoração no laboratório de informática, encaminhei as produções para o meu e-mail e imprimi os exemplares para que na aula seguinte os alunos pudessem fazer a publicação.

4.1.7 Oficina 07 - Socializando (Aula 08)

No atual contexto é comum observar que as TDIC proporcionam aos seus usuários uma ampla capacidade comunicativa, com excessos de publicações e do compartilhamento de outras publicações, (re)categorizando as formas de se escrever dentro e fora da tela. Compreendendo essas novas condições de veiculação imediata da informação, como é sabido ainda a partir das leituras anteriores, propus que o material produzido fosse publicado em algum suporte, tendo em vista que, conforme Chartier (1996, p. 127) “não existe nenhum texto fora do suporte que dá a ler”.

Nesse sentido, solicitei que os alunos escolhessem o suporte ao qual utilizariam para publicar. A escolha do suporte deveria fazer jus a finalidade que já havia sido decidida em oficina anterior. Assim foi feito. Alguns escolheram publicar em um jornal digital interno da escola, outros copiaram suas produções compartilharam no site da própria *pixton*, outros decidiram por compartilhar nas redes sociais etc. Nesse processo de escolha decidi não interferir.

Confesso que essa etapa foi vista com estranheza pelos demais integrantes da comunidade escolar. Fui interpelado, algumas vezes, por outros colegas professores porque não estava havendo aula. Outros funcionários também chegaram com o mesmo tipo de pergunta. Entretanto, destaco o quão comum é que o “ter aula” ainda está restrito ao ambiente fechado da sala de aula com as cadeiras postas em filas.

Comungo da ideia de que as manifestações de escrita devem acontecer não apenas dentro da sala de aula, mas deve se estender a toda a comunidade escolar. Uma atividade de escrita onde reflete o senso crítico do aluno deve transcender, é nesse momento que o

estudante se ver como sujeito escritor, capaz de transformar realidades alcançadas pelos seus escritos.

Essas oficinas mostraram que as TDIC enriquecem os tradicionais processos de ensino-aprendizagem, proporcionando para alunos uma atividade de produção que consideram a autonomia, levando a reconhecer outras culturas e valorizar sua cultura. Para entender como esses textos foram enriquecidos pelas Oficinas de Letramentos Multissemióticos, na seção seguinte apresentamos algumas histórias em quadrinhos produzidas por alguns estudantes.

4.2 Os textos multissemióticos produzidos online

Iniciamos essa seção explicando que ao produzir um texto, cada aluno realiza uma atividade responsiva ativa que utiliza operações linguístico-discursivas capazes de revelar elementos imanentes do homem: o diálogo. É nesse momento que o que nos caracteriza como homens é colocado em ação. É pensando nisso que essa seção tratará as análises dos quadrinhos produzidos em tela. Cada uma das HQ será conduzida com base no referencial teórico dos Gêneros Discursivos. As oficinas refletem à constituição do sentido gerado pela palavra – não só pela palavra, mas por todos os elementos que constituem o todo discursivo – inseridas em um contexto social e em um tempo determinado, instaurando o eu e o outro. Desse modo, parece-nos relevante compreender os “outros” sócio-historicamente situados nas produções *online* de textos escolares. Assim, ao analisar as produções, procuramos perceber a singularidade criativa. Para compreender melhor, vamos às diferentes visões construídas nas histórias em quadrinhos dispostas a seguir.

Texto A9HQ01



Podemos observar na história em quadrinho que a situação discursiva, na qual a história se passa, é em contexto escolar. No quadro inicial Sarah (personagem de cabelos loiros) e Nara (personagem de cabelo escuro), conforme contexto enunciado, conversam nos corredores da escola, próximo as salas, sobre a avaliação de Língua Portuguesa a qual acabaram de se submeter. Sarah, por sua vez, interpela sua colega sobre uma questão acerca da utilização do sujeito (elemento gramatical), Nara, por sua vez, parece não ter compreendido a indagação ou não ter reconhecido tal questão na avaliação. O fato é que Nara

revela-se desorientada a respeito do que aconteceu. Essa situação inicial descrita anteriormente é revelada pela ajuda dos elementos que compõem o projeto discursivo: estilo, forma composicional e tema.

No texto A9HQ01, os enunciados são construídos seguindo a situação social na qual tanto o produtor do texto quanto as personagens estão inseridas, em consonância com o que afirmou Bakhtin (2011 [1979]) ser o texto a realidade imediata, realidade do pensamento e das vivências. São essas vivências, portanto estabelecem o humor como **tema** escolhido pelo estudante. O produtor do texto, portanto, estabelece uma relação de proximidade com a história por ter, talvez, acontecido com ela, com seus pares escolares, com outrem ou pressuposto a situação.

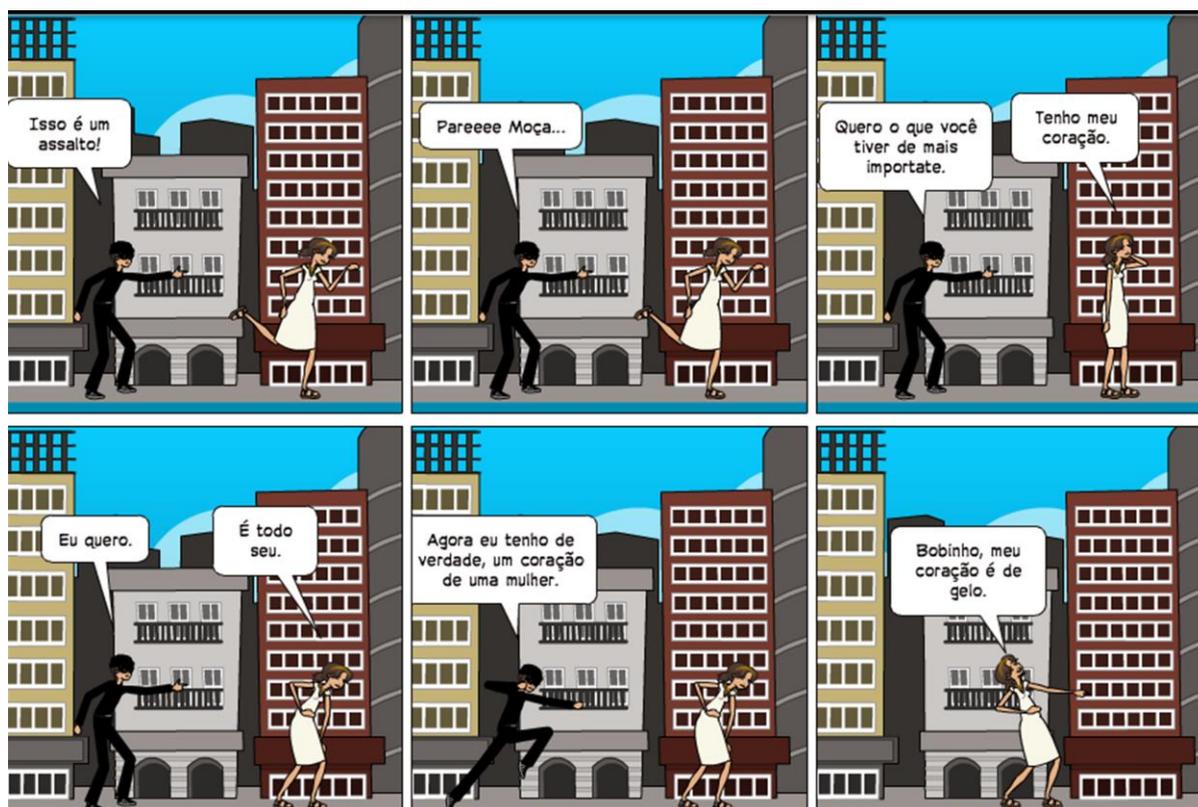
Conforme apontou Bakhtin (2011 [1979]), existem duas formas de terminar o texto como enunciado: a intenção e realização da intenção. O **Estilo** é parte desses elementos e a escolha dos componentes na redução dos morfemas “tá” (de está) e de “miga” (de amiga) revelam que mesmo sendo o texto escrito a situação comunicativa pede outro estilo linguístico, mais apropriado para a conversa de duas colegas e dentro do seu contexto imediato.

Outros elementos importantes do **estilo** em destaque na HQ foram as composições visual, Sarah, a aluna que pergunta sobre o “sujeito”, possui um perfil diferenciado da colega, enquanto essa está carregando uma mochila com os materiais, Nara, leva para a avaliação apenas uma caneta. As expressões faciais nas mudanças de quadros, nas dúvidas, nas expressões de timidez e nas surpresas, é a inter-relação dinâmica desses elementos, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), que determina a índole do texto.

Esse texto, portanto, exige um campo de comunicação no qual irá se realizar, a **composição** ou **construção composicional** é a realização nesse campo de comunicação. No HQ, são os elementos que o fazem dele tal. No caso, textos curtos, reflexão do pensamento de personagens, a imagem e formato estático, conforme o último quadro, expressando desespero, diferencial no gênero história em quadrinho.

Essa mesma **composição** aparece no quadrinho que se revela, a seguir, mesmo o estudante preferindo abordar outro tema e escolher outro estilo, o formato quadrinho, a progressão textual e os elementos nele contido fez com que ele, também, se realizasse no formato multissemiótico, quadro a quadro.

Texto A9HQ02



Nessa história, encontramos uma situação aparentemente, do ponto de vista inicial, comum numa cidade. O “assalto”, como representado pelo estudante, acontece no meio da rua, entre os prédios de uma cidade representada. Um sujeito, encapuzado e vestido de preto encontra uma mulher sozinha, aborda ela e anuncia a situação. A vítima, vestida de branco, corre com medo, mas o encapuzado consegue dominá-la e realizar a ação. O fato inusitado da história se dá pela quebra de expectativa que o autor do quadrinho provoca ao leitor. Como a vítima, não tinha bens materiais, ela oferece a única coisa que ela possui de valor: o coração. A questão é que o sujeito de preto surpreende o leitor quando fica feliz ao receber o coração de uma mulher, e intensifica essa situação ao afirmar ter “de verdade” o coração. Contudo, no último quadro, a uma nova surpresa, pois a vítima revela que na verdade o próprio coração é um sem sentimento ou emoção.

A escolha do **tema** assalto, revela muito mais que uma temática comum. Mostra a apreciação de valores que esse estudante carrega. A relação assalto-amor-mentira na temática pode evidenciar os valores representados socialmente. Uma sociedade onde a posse do objeto é mais valiosa do que a vida, para conseguir algo é necessário roubar ao invés de conquistar,

as relações amorosas estão baseadas em mentiras etc. Assim, a imagem nos faz questionar qual o acento valorativo que esse estudante carrega acerca das relações de posse e sentimento. Como essa carga valorativa vem sendo modelada? Conforme apontou Bakhtin (2011 [1979]) os enunciados são ecos, que não foram construídos individualmente, mas pensamentos sobre pensamentos e palavras sobre palavras.

A realidade dos pensamentos e das palavras, entretanto, são imediatas. O HQ é uma unidade real que figura-se a partir da escolha dos elementos linguísticos que o compõe. O **estilo** desse HQ, responsável por compreender esses elementos, é construído por vocábulos com marcas de oralidade, comumente presentes em quadrinhos, o que reforça a composição do gênero. O estudante, ainda, produz seus textos de forma mais curta, com menos diálogos entre os personagens, com mais imperativos e exclamações. Podemos ancorar essas escolhas na perspectiva de Bakhtin (2011 [1979]) ao explicar que o estilo individual integra diretamente a própria construção do enunciado. Assim, o estilo escolhido pelo estudante é respeitado, pois compreendemos ser parte de seu estilo individual.

Podemos observar como as escolhas das imagens são importantes, elas fazem parte desse estilo, e não são meramente auxiliares do texto verbal, pois só é possível depreender a tempo e lugar de cada quadro pelas escolhas visuais. Como podemos perceber o lugar da enunciação, quando os personagens parecem correr, quando aponta entregar o coração ou quando rir do fato do coração não valer o que se pensa. No próximo texto, observaremos novos elementos relevantes.

Texto A9HQ03



A história em quadrinho **A9HQ03** é bem curta, o autor resolveu construir em apenas um quadrinho. O quadro conta uma história sobre leitura, mais que isso, sobre escolhas. O estudante representou um rapaz sentado em uma poltrona numa sala de estar lendo um livro e levantando a questão sobre a leitura como uma forma de isolamento e solidão ou de liberdade.

Assim, é nesse questionamento que o estudante compôs o **tema** da sua produção. A temática, portanto, centra em um questionamento muito comum entre os jovens: o que é melhor, ficar em casa lendo ou sair para se divertir? Leitura é uma forma de solidão ou liberdade? Para o estudante, os significados das palavras solidão e liberdade são baseados nos valores e nas ideologias que construiu historicamente e não em um senso comum. Desse modo, o acento valorativo está no fato de ele mesmo poder fazer as próprias escolhas.

O refinamento do tema é evidente a partir do **estilo** do autor, pois está indissolavelmente ligado ao gênero discursivo, é individual e pode acabar refletindo a individualidade do falante. Nesse sentido, o estudante escolhe elaborar um texto curto, capaz de integrar discurso verbal e visual mais fortemente. Isso é possível de se afirmar, pois, se retirar a imagem e deixar apenas o balão, dificilmente iríamos compreender a que se referia essa escolha entre solidão e liberdade. Da mesma forma o seu contrário, se figurar apenas as imagens dificilmente iríamos entender o propósito comunicativo do texto visual com uma pessoa numa sala sentada em uma poltrona.

Por sua vez, a **composição**, por se tratar de apenas um quadro, pode ser interpretada como de outro gênero dentro de um conjunto de gêneros¹⁴ com estruturas semelhantes. Assim, mesmo esse texto não seguindo os padrões aos dos demais alunos pela quantidade de quadros, ainda, sua composição tem semelhança, pois o quadro segue o estilo composicional de realização do gênero HQ.

Dando continuidade, a HQ que veremos a seguir segue exatamente o contrário da que vimos nesse exemplo, ela se enquadra, portanto, na mesma **construção composicional** dos demais quadrinhos produzidos, seguindo a linha de produção de mais de três quadros, dentro da mesma seara composicional.

Texto A9HQ04



A história em quadrinho **A9HQ04** também se passa em contexto escolar. Em geral, não é muito próximo da realidade das escolas públicas que temos no país. A situação enunciativa tem início quando o professor inicia sua arguição falando sobre o assunto do dia. Logo em seguida, o professor tem interesse em saber se os alunos entendem o que é conhecimento de mundo. Para tentar descobrir, ele passa a palavra para a aluna chamada Mel, que imediatamente responde que conhecimento de mundo seria conhecer o mundo, o mapa do mundo. Assim, se abre um questionamento sobre o direcionamento das perguntas, a forma como se deve ou se pode encaminhar as arguições em sala de aula.

Nesse sentido, o **tema** escolhido circunda a sala de aula, mas não é exatamente ele. O ponto valorativo do tema são as arguições e como elas podem ser entendidas, consideradas ou não. A questão discutida na HQ está indissociável do autor, conforme apontou Bakhtin (2011

¹⁴ Conjunto de gêneros podem ser entendidos por textos dentro de uma tradição enunciativa daquele gênero. (Cf. BAZERMAN e PRIOR, 2007, p. 172)

[1979]) são as situações sociais imediatas e o meio social amplo que determinam o interior e a estrutura enunciativa.

Quanto ao **estilo**, o autor resolver escolher elementos imagéticos bem particulares para a construção do seu texto. A maçã sobre os livros em cima da mesa do professor revela a interdiscursividade com programas de televisão e outras culturas. O estudante, ainda se vale de elementos próprios da oralidade como uma forma de referenciar o objeto que se refere – aquele mapa que está ali.

Percebemos que as histórias em quadrinhos são repletas de valores e elementos ideológicos, entretanto, conforme apontou Bakhtin (2011 [1979]), é necessário uma compreensão profunda, rica e sutil do texto – o que não nos vale este momento. Mas destacamos que em nossas análises a essência do texto “sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.*” Bakhtin (2011 [1979], p. 311).

Os diversos modos e arranjos utilizados na construção dos textos dos estudantes mostram as singularidades das composições verbo-visuais. Nesse contexto, acreditamos que é indispensável que os aprendizes tenham acesso aos conhecimentos e desenvolvam competências que lhes possibilitem interagir de forma ativa com a nova forma de construção dos textos. Assim, essas produções possibilitaram a interação verbal, a escuta e a responsividade (Bakhtin, 2011 [1979]) entre professor, aluno e sociedade. Pensando nisso, a representação dos interesses dos alunos é ponto de reflexão para a seção seguinte.

4.3 A compreensão dos alunos sobre produção textual com o uso da ferramenta *Pixton* para produção de HQ digitais

Após desenvolver uma análise do gênero discursivo quanto a sua realização em HQ, trataremos, agora, acerca das atividades realizadas *on-line*. Buscamos identificar, a partir de uma visão geral dos estudantes, a reação deles em participar das atividades das Oficinas de Letramento Multissemiótico. Para encontrar essas respostas, fizemos um questionário, a recepção em responder foi positiva.

Utilizamos para análises dos questionários o conceito de Multiletramentos (NEW LONDON GRUP, 1996; KALANTZIS; COPE, 2000, 2006, 2008, 2010), pois defendemos a necessidade de se tomar como concepção para o ensino de línguas teorias que respondam a demandas contemporâneas dos nossos alunos.

Assim, entendemos que é uma tarefa desafiadora projetar significados, conforme sugere New London Grup, (1996); Kalantzis; Cope, (2000, 2008, 2010), o trabalho por meio dos *design – The designed, designing e redesigned* – que enfatizam a construção dos significados como um processo ativo.

Para tanto, apresentamos a seguir, os questionários realizadas com os estudantes, buscando sempre entender se as respostas estão consoantes às práticas de propostas multiletradas. Nesse sentido, cientes que grande parte dos alunos já estavam imersos em um contexto tecnológico, mas que suas atividades educativas poderiam não está dentro desse perfil, pedimos para que eles explicassem o que acharam de produzir textos online no computador como atividade escolar de sala de aula.

A1 – *Eu achei bem legal, a gente **quase nunca sai da sala de aula para nada.***

A2 – *Comecei a gostar mais das aulas de português, **poi a gente só usava o livro.***

A3 – *Foi muito bom, pois no **computador tem mais coisas para ajudar a construir o texto.***

A4 – *Muito interessante, pois o site tem vários **modelos de HQ que nos ajudaram a criar os nossos. Eu li muitos HQ.***

A5 – *Só em **sair da sala de aula e fazer uma atividade diferente no computador da escola já foi bom.***

A6 – *Foi bom, eu **não sabia mexer** muito no computador, eu vi que **não é difícil e que é mais fácil produzir HQ no computador do que com o lápis e papel.***

A7 – *Fazer essa produção no site foi muito divertido, a gente também **aprendeu como é que faz a HQ.***

A8 – *Eu achava que os **computadores da escola nem funcionavam, mas nós fomos lá e produzimos muitas HQ, foi legal.***

A9 – *Foi bom, com certeza as **HQ produzidas no computador saíram melhor se estivessem sido produzidas com lápis, já que eu não sei nem desenhar.***

A10 – *Fiquei feliz **em fazer uma atividade legal e divertida fora da sala de aula,** mas ao mesmo tempo em sala.*

Sabendo que a escola de hoje, com características antigas, recebe “estudantes *multi*”, conforme o termo Multiletramentos, eles estão na escola e dominam os múltiplos modos semióticos e estão inseridos em um mundo multicultural, no qual tem acesso a informação de

modo rápido. No entanto, nossas escolas e nós professores parecemos não estar preparados para lidar com sujeitos tão dinâmicos, acabando por nos manter no comodismo do tradicionalismo educacional nacional.

Essa explicação é relevante, pois como podemos observar nas respostas dos estudantes mostraram que satisfação em realizar uma atividade escolar de sala de aula, fora da sala tradicional enfileirada. É notório, pelas respostas anteriores, que atividades fora da sala também são capazes de desenvolver a criticidade, inovação e criatividade, com a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais, conforme apontou Kalantzis e Cope (2000). Os estudantes, portanto, mostram-se receptivos e surpresos em realizar uma atividade fora da sala e sem precisar usar o livro (nas palavras de A2). Assim, essa atividade está centrada em uma perspectiva mais globalizada, por compreender que o conhecimento não se adquire apenas em uma sala, com um professor ditando o que é certo e os estudantes resolvendo as atividades. Não estamos afirmando que a sala de aula esteja ultrapassada ou que não devemos mais realizar atividades em sala, a nossa proposta busca exatamente o contrário e é não excludente. Buscamos mostrar que a aprendizagem se dá em diversos espaços e contextos, e que a sala de aula é só mais um desses. Também, incluímos a essa discussão a necessidade de se oferecer condições¹⁵ para que se possa realizar essa diversificação.

Ainda, para que essas atividades diversificadas se ampliem, são necessários instrumentos capazes de facilitar esse processo. Nesse sentido, entendemos que inserir os estudantes em propostas digitais podem torná-los sujeitos participativos e protagonistas da sua aprendizagem, visto que no processo tradicional muitos estudantes apenas resolvem questões, produzem textos canônicos e não desenvolvem habilidades de composição multissemiótica – ou por não ter acesso em sala ou por não possuir habilidades para desenhar, por exemplo. Podemos fazer essa afirmação em virtude das respostas dos estudantes, o questionário revela o que já tínhamos como hipótese; produzir as histórias em quadrinhos no computador facilita o processo de produção, por conter múltiplos elementos composicionais capazes de auxiliar a construção do texto. Isso reforça o que Kalantzis e Cope (2006) destacaram que as atividades tradicionais focadas na leitura e na escrita de língua nacional¹⁶ impressa, apenas monolíngue e monocultural, não é mais suficiente diante desse novo cenário, com uma larga variedade de formas textuais associadas à informação e às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

¹⁵ Aqui condições estão sendo referidas a quaisquer tipo que favoreça o ensino/aprendizagem

¹⁶ Língua materna de cada país.

Compreendendo, portanto, essa variedade de modos semióticos disponíveis em forma de textos, entendemos ser necessário disponibilizar artefatos capazes de proporcionar essa composição textual. Para tanto, procurando entender o que mais ajudou a promover quadrinhos com qualidade, buscamos entender O que mais facilitou para você o processo de produção das Histórias em Quadrinhos.

A1 – *Com certeza foi o site da Pixton que **tem muitos desenhos que podemos usar.***

A2 – *Foi fazer no computador, se eu tivesse feito a lápis seria um desastre.*

A3 – *Se não fosse o site, meu trabalho estava horrível.*

A4 – *A ferramenta foi muito importante para ajudar a produzir.*

A5 – *Foi ir pro laboratório pra colocar em prática nos computadores e a internet.*

A6 – *Mesmo com dificuldade eu conseguir fazer uma HQ com ajuda do computador.*

A7 – *O site facilitou muito a produção.*

A8 – *Tudo foi importante, mas a Pixton foi essencial.*

A9 – *Foi o site, deu pra gente voltar no site e editar a HQ,*

A10 – *Gostei de tudo.*

As respostas dos estudantes deixou evidente que as TDIC são ferramentas indispensáveis para a produção de HQ, por exemplo, foi relatado que foram as tecnologias digitais capazes de auxiliar o processo de produção. As múltiplas semioses disponíveis nas mídias, o entrelaçamentos dessas modalidades também facilitaram os alunos interagir com outras línguas, visto que a interface da ferramenta *Pixton* apresenta elementos em inglês e português, possibilitando a multiplicidade cultural, ou seja, na visão que defendemos anteriormente da concepção de Kalantzis e Cope (2006), nos fazendo negociar as diferenças no trabalho interconectado globalmente em nossas comunidades.

Com base nessa multiplicidade de modos semióticos interconectados, ainda, complementando a pergunta anterior, buscamos identificar o que os estudantes acham importante atividades escolares que envolvem linguagem visual, sons e/ou movimentos (como vídeos).

- A1** – *É importante, é o que mais tem no mundo.*
- A2** – *É bom, a gente era sempre no mesmo livro e vendo gramática.*
- A3** – *Antes eu nem prestava atenção nas imagens, mas eu vi quando produzi meu HQ que elas são muito importantes.*
- A4** – *Muito legal pra gente aprender a juntar a imagens e a escrita.*
- A5** – *É legal, por que a gente nunca faz esse tipo de coisa, é só redação.*
- A6** – *É bom que a gente pode manifestar nossa criatividade e imaginação.*
- A7** – *A gente se sente mais atraído pelas imagens, pois é colorido e divertido.*
- A8** – *É muito importante, facilita na leitura e na escrita.*
- A9** – *Muito importante, a gente consegue compreender melhor.*
- A10** – *É legal, ajuda a gente a construir melhor o HQ.*

As respostas ajudam-nos a evidenciar em uma visão inicial as relações que são estabelecidas entre textos que compõem múltiplas semioses. Ao responder as questões, os estudantes ratificaram que a complementação entre verbal e visual é sem dúvida o caminho para as práticas sociais, culturais e globalizadas mais significativas. É importante destacar o discurso dos estudantes, pois eles reforçam nossa compreensão acerca das práticas multiletradas. A1, por exemplo, destaca que a utilização de múltiplos modos semióticos são importantes, pois “é o que mais tem no mundo”. Isso vai ao encontro do que promove o NLG (1996); Kalantzis e Cope (2000; 2006), que práticas situadas, ou seja, onde os alunos aprendem melhor quando imersos em um ambiente que se baseia em modelos relacionados com suas origens e suas experiências.

Na sequência, o estudante A6 ressalta que a imersão nesse mundo semiótico em contexto escolar é capaz de manifestar sua criatividade e imaginação, uma nova visão acerca das transformações em ambiente social que insere na/para escola a necessidade de se adequar a essa multiplicidade de canais comunicativos e a diversidade cultural e linguística. Assim, o NLG (1996), tem seus estudos amparados pela semiótica social, que buscam realizar uma extensão das modalidades canônicas às outras semioses.

Vale destacar, ainda, a resposta do estudante A8, ao afirmar que as múltiplas semioses “facilitam na leitura e na escrita”. Essa observação provoca um quebra nos paradigmas tradicionais, travando uma discussão, como apontou Cope e Kalantzis (2006), de que o ensino institucionalizado é determinante no futuro dos cidadãos. Assim, somos nos professores quem escolhemos se vamos ou não inserir na sala de aula e no contexto escolar o que já é realidade na vida dela: o plurilinguístico e o multiculturalismo.

Em síntese, como podemos verificar nas respostas, é que há uma demarcação positiva quando inserimos múltiplas semioses em contexto educativo, semioses que são próprias de qualquer ambiente *web*. O que nos leva a questionar se com essa inserção, os estudantes são capazes de produzir textos mais reais, mais próximos de sua realidade. Para tentar compreender, além de ter analisado as próprias produção, perguntamos se o processo de produção das histórias em quadrinhos foi capaz de representar o que os estudantes pensavam com relação aos acontecimentos na sua comunidade. As respostas foram as seguintes:

A1 – *Sim, o importante é que eu falei sobre meu professor.*

A2 – *Foi, pois a gente não precisa falar sobre crise.*

A3 – *Sim, a gente não estava preso a um tema específico, poderíamos falar do que fosse importante para nós.*

A4 – *Pois é, achei que sim, a gente dessa vez não foi obrigado a escrever sobre temas repetidos. Eu mesma criei uma conversa entre mim e minhas colegas.*

A5 – *Eu achei que sim, acho que representei bem meu povo.*

A6 – *Penso que sim.*

A7 – *Esse foi um ponto forte, gostei de poder escolher o tema.*

A8 – *Eu gostei de ter falado da minha rua, gostaria de que muitos conhecessem.*

A9 – *Eu nunca tinha feito um texto sobre minha vivência, gostei muito e acho muito importante.*

A10 – *Sim, foi muito legal falar sobre a comunidade.*

Ao observar as respostas dos estudantes, já pensamos na pedagogia dos multiletramentos. Todas as respostas são enfáticas ao destacar que escolher o próprio tema também parte de uma forma de atender ao novo perfil de aluno. Uma resposta que merece destaque foi a do estudante A4 que afirmou que na atividade de intervenção não “*obrigado a escrever sobre temas repetidos*”. Para nós, isso reforça a importância de oportunizar não só momentos de produção de texto com temas que possam ser abordados em avaliações e projetos institucionais, mas propostas para esses novos escritores e com temáticas escolhidas de acordo com a realidade individual.

O estudante A5, por sua vez, fala na representatividade do seu povo. Isso é um elemento de bastante destaque para nós, pois procuramos deixar fluir a criatividade, fazendo com que os estudantes se tornassem autores criadores de sentido, criadores de algo que

possua representatividade para si e para seus pares. Essa postura se adequa ao proposto pelo NLG (1996), ao criar metas para que o ensino/aprendizagem pudesse ser levado a efeito das práticas situadas, por exemplo. Essas práticas situadas remetem a práticas que possam inserir o aluno em sua cultura e nos *designs* disponíveis para sua participação social.

Nesse sentido, quando os estudantes A9 e A10 destacaram que nunca tinham falado sobre sua vivência ou que havia sido legal falar sobre sua comunidade, realça a ruptura que as práticas da pedagogia dos multiletramentos foram capazes de redesenhar, levando em conta o pluralismo cultural e a diversidade social de todos os envolvidos direta e indiretamente.

Como a temática da produção atendeu a cada demanda individual durante o processo de escrita, sabendo que levou em consideração os aspectos multiletrados envolvidos, resolvemos perguntar aos estudantes, com base no todo da intervenção, se eles acham que houve alguma mudança sobre a opinião sobre produzir textos.

A1 – *Sim, consegui fazer um texto sem precisar de muitas “correção” do professor.*

A2 – *Foi a melhor atividade de produção textual que já fiz.*

A3 – *Foi bom de mais, escrever pareceu divertido.*

A4 – *Muitas. Desde a apresentação da atividade, conhecer os detalhes do HQ e produzir online, foi show.*

A5 – *Produzir textos no computador... Nunca tinha acontecido. A gente vivia de papel e caneta.*

A6 – *Eu já gostava de produção de texto, mas com o computador, que pra mim era muito complicado, se tornou mais prático e mais fácil.*

A7 – *Foi mais atrativo por conta do computador.*

A8 – *Foi uma nova experiência de produzir que eu gostaria que se repetisse sempre. Usar o computador pra estudar também da certo.*

A9 – *Gostei mais de Produção Textual nessa versão online.*

A10 – *Achei muito diferente, nem parecia que a gente estava na aula ou na escola, foi uma atividade muito boa e que passou muito rápido.*

Ao buscar entender se os estudantes perceberam alguma modificação quanto ao gostar ou não de produzir texto, a reação foi muito diferente da expressada anteriormente. Comumente a prática de produzir textos não é a mais bem quista pelos jovens estudantes. Contudo, o diferencial nessa proposta, a inserção de práticas discursivas, que incluíram

múltiplas semioses, realizadas *online*, trouxe uma nova forma de produzir e revisar textos “multi” com maior qualidade em seu conjunto verbo-visual.

A visão positiva sobre o processo de produção é possível de ser observado na resposta do estudante A3, ao responder que “escrever pareceu divertido”, como de fato foi. Para boa parte desses estudantes, que pertencem a *geração y*, lidar com as tecnologias digitais da informação e da comunicação já é algo corriqueiro, por estarem bom parte do seu tempo conectados. Desse modo, as práticas de ensino/aprendizagem tornam-se mais atrativas por estarem ligadas às práticas reais que envolvem esses estudantes. O estudante A9 reitera essas considerações ao responder: “Gostei mais de Produção Textual nessa versão online”

O estudante A2, por sua vez, é enfático ao afirmar que participar do processo de produção textual foi muito proveito, A2 responde que “Foi a melhor atividade de produção textual que já fiz”. Isso só reforça nossa hipótese de que as práticas de multiletramentos promovem uma aprendizagem mais situada na realidade.

Após a análise do questionário respondido pelos alunos, ao término da intervenção, mostra que é necessário trabalhar a produção de histórias em quadrinhos a partir de ferramentas digitais, possibilitando uma visão mais ampla em relação à variedade textual e de modos semióticos que compõem os textos. Assim, os estudantes estarão mais preparados para agir no mundo globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se configurou como uma oportunidade de promover o ensino de produção textual em Língua Portuguesa para o desenvolvimento da aprendizagem em contexto escolar, nosso foco foi explorar os textos dos alunos produzidos a partir da ferramenta digital *pixton* e entender o impacto dessas atividades na aprendizagem do estudante. Para isso, escolhemos uma turma de 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública localizada no município de Acopiara, interior centro sul do estado do Ceará. As aulas foram ministradas a partir da elaboração de um projeto de intervenção que se desdobrou como Oficinas de Letramentos Multissemióticos (OLM), que foram capazes de promover formas de aprendizagem de outras linguagens ainda pouco exploradas em sala de aula. Essas oficinas afiguram-se como parte do processo de uma pesquisa qualitativa de caráter predominantemente intervencionista.

A escolha temática surgiu do interesse de se desenvolver práticas de ensino de produção textual em Língua Português que levem em consideração as múltiplas semioses, a partir de práticas socialmente situadas em contextos reais de uso da língua e o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Foi pensando nisso, que o seguinte objetivo surgiu: Investigar o uso do gênero discursivo HQ produzidas online, verificando as práticas de multiletramentos e suas contribuições para o processo de ensino de escrita na aula de língua portuguesa.

A teoria que norteou nossa concepção de ensino de língua a partir da perspectiva dos gêneros discursivos foi a de Bakhtin (2011 [1979]), o qual traz a noção de gêneros constituídos de enunciados, construídos a partir de situações sociais de interação. Outro estudo que nos influenciou como base teórica desta pesquisa foi a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo *New London Group* (1996) e aprofundada por seus integrantes, dos quais nos referimos principalmente a Cope & Kalantzis (2006, 2009) e Kalantzis & Cope (2000, 2008, 2010). Ainda, para compreender as histórias em quadrinho e o ensino de quadrinho, nos apoiamos nos estudos de McCloud (1995), Franco (2008) e Vergueiro (2014).

Compreendido esse aparato teórico, na sequência, projetamos nossa metodologia como estudo qualitativo, de caráter predominante mente descritivo a partir de um intervenção, denominada neste trabalho como pesquisa-ação. Com base na realidade na qual estávamos inseridos, buscando não nos distanciar da realidade individual, propondo como atividade de

produção algo que estivesse dentro das possibilidades imediatas e concretas de cada estudante. Ao escolher produzir a partir da ferramenta digital *pixton*, acreditamos que inserimos esses jovens em uma prática globalizada e cultural mais próxima da que eles encaram em seu dia a dia. No processo de intervenção, percebemos que novas práticas pedagógicas modificam o estado atual de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, inserir uma sequência de ensino elaborada com uma visão mais global que ultrapasse a sala de aula, que não se prenda ao livro didático e a lousa, além de provocar uma ruptura nos meios tradicionais de ensino, podem promover uma aprendizagem dentro das expectativas dos jovens estudantes.

Foi possível notar a melhora na aprendizagem, conseqüentemente, em virtude da qualidade das produções e das respostas positivas dadas pelos estudantes. Ponto de diálogo entre as nossas questões de pesquisa. Nossas análises buscaram compreender, quanto a produção escrita, como os estudantes representam sua realidade, como associam os múltiplos elementos necessários para construir a história em quadrinho a partir de uma estrutura composta pelo Estilo, Conteúdo Temático e Composição. Os dados revelaram que os gêneros digitais também compõem o campo discursivo e que os estudantes são capazes de construir textos multissemióticos adequados à organização composicional dos gêneros discursivos. Observamos também que a linguagem verbal no gênero história em quadrinho não é o ponto central e ela necessita dos outros elementos imagéticos para construir o significado, logo, a linguagem verbal irá se adequar a cada situação enunciada nos quadrinhos que revelam inúmeras formas de expressão. Nesse sentido, *a composição, o estilo e o tema* elementos indissociáveis (BAKHTIN, 2011 [1979]) nos gêneros discursivos.

Para entender, entretanto, a outra questão de pesquisa, como as práticas de Multiletramentos podem contribuir de forma positiva na produção dos estudantes, aplicamos um questionário que mostrou a importância de se configurar uma nova proposta de ensino de língua. As respostas mostraram a satisfação de 100% dos estudantes em uma atividade que vinculam multissemióses, tecnologias, globalização e cultura. Conforme o New London Group (1996) e Kalantzis e Cope (2008), essa base proporcionou a percepção de novos valores, compreensão da diversidade de saberes, tecnológicas, culturais, linguísticas e textuais.

Percebemos, ainda, que nossa pesquisa se confirmou como uma prática situada, pela imersão em uma *prática significativa da aprendizagem* (NLG, 1996), visto que nos enquadrámos em uma perspectiva que compreende que os estudantes aprendem melhor quando estão inseridos em versões de práticas que se baseiam na utilização de modelos

disponíveis e relacionados com o *lifeworld* dos estudantes. Assim, acreditamos que auxiliamos os aprendizes a engajar suas experiências passadas e atuais, consideramos as necessidades afetivas, socioculturais e identitárias para a compreensão de si e do próximo.

Com base nisso, consideramos que nossa pesquisa se enquadra ao propósito do Mestrado Profissional em Letras, uma vez que acreditamos que nosso estudo está situado na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente*, em uma vertente da Linguística Aplicada que é caracterizada, conforme Kleiman (1998, p. 55), “pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fontes e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais”, isso quer dizer que em nossa pesquisa a preocupação com o social, conforme Moita-Lopes (1998, p. 121), “está presente desde o início e torna os participantes mais reflexivos sobre os processos a que estão submetidos no contexto de aplicação”.

Nesse sentido, concluímos que: (i) os estudantes têm habilidades em manusear ferramentas digitais, o que facilitou o processo de produção escrita multissemiótica; (ii) quanto mais próximo da realidade dos estudantes a proposta de produção, mais atrativa será para eles; (iii) a escolha do gênero contribuiu significativamente para o desenvolvimento de nossos propósitos de pesquisa e (iv) permitir que os alunos escolham sobre o que vão escrever, pode aproximar seu discurso ao gênero proposto.

Ainda, percebemos que para trabalhar com as tecnologias é importante destacar algumas questões: (i) apoio da escola e da equipe gestora para a realização da intervenção e (ii) auxílio de outros colegas de trabalho.

Por fim, percebemos que ainda há poucos trabalhos na área dessa dissertação e há uma tendência por parte dos professores em inserir a TDIC ao contexto educacional, mas que ainda são encontradas algumas dificuldades. Ressaltamos, assim, a necessidade de outras pesquisas que discutam a produção escrita de histórias em quadrinhos, observando as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e que apresentem caminhos para auxílio às práticas docentes para que nós, professores, possamos possibilitar aos estudantes serem projetores de futuros sociais.

REFERÊNCIAS

AGHAEI, S.; NEMATBAKHSI, M; FARSANI, H. **Evolution of the Word Wide Web: From Web 1.0 to Web 4.0.** 2012.

AQUINO, M. P. F. de. **O blog como ferramenta de incentivo à leitura e à escrita nas aulas de língua portuguesa.** Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.

ARAÚJO, A. D. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEUER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem.** Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 141-158.

ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, B. B. **Interação na Internet:** Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.

ARAÚJO, N. M. S. Avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos?. In: Araújo, Júlio C.; Araújo, Nukácia M. S.. (Org.). **EaD em tela:** docência, ensino e ferramentas digitais. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 179-207

ASSIS, A. W. A.; MARECO, R. T. M. A construção dialógica do gênero discursivo propaganda. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v. 3, n. 2, p. 168-182, ago/dez 2013.
Disponível em:
<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/254/220>> Acesso em: 14/10/2015

BAKHTIN, M. M. (1979). **Estética da Criação Verbal.** 4a ed. Nova edição com tradução a partir do russo. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (1929) **Problemas da Poética de Dostoievski.** 2ª. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 1997.

_____. (1975). **Questões de Literatura e de Estética (Teoria do Romance).** 3a ed.. Trad.: A. F. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. (VOLOSHINOV, V. N.). (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão construtiva. In: FARACO, C. A. et al. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba, Editora da UFPR. 1996. p. 69-92.

BRAIT, B. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Orgs.) **Práticas de Linguagem em Sala de Aula:** Praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 15-26.

BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161.

_____. **O livro didático de língua portuguesa:** um gênero do discurso. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1996

CAMPS, A. (comp.). **Secuencias didáticas para aprender a escribir.** Barcelona: Graó, 2003.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura.** Trad, Cristiane Nascimento. São Paulo. Estação Liberdade, 1996.

_____. **O Beijo de Lamourette:** mídia, cultura e revolução. Trad. Denise Bottmann. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures.** New York: Routledge, 2006. p. 3-8.

_____. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal,** v. 4, n. 3, p. 164-195, Julho 2009.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. 244 p.

CUSTODIO, M. A. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude:** diálogos possíveis. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Ed. WMF Martis Fontes, 2012 [1989].

FARACO, A. F. Autor e autoria. In: BRAIT, B.(ORG). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-166.

FRANCO, Edgar. **HQtrônicas do suporte papel à rede internet**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

_____. Histórias em Quadrinhos e Hipermídia: As HQtrônicas chegam à sua terceira geração. In: LUIZ, L. (org). **Os Quadrinhos na era digital: HQtrônicas, webcomics e cultura participativa**. Nova Iguaçu: RJ, Marsupial Editora, 2013, pp-15-35.

FUJISAWA, K. S. **Facebook: arquitetônica que organiza interações**. Universidade de Campinas. Campinas. Dissertação de Mestrado, 2015.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas**. 2015. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.

GABRE, S. Contribuições da pesquisa intervenção na construção de um projeto educativo no museu de arte: pensando a mediação cultural para a pequena infância. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, IX, 2012, Caxias do Sul – RS, Anais Anped, Portal Anped, 2012, s/p.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Heloisa Pessa Cintrão; Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2008[1997].

CAGNIN, A. L. **Os Quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2014.

GERALDI, J. W. Da liberdade ao direito à expressão: hegemonia e subalternidades. Texto apresentado na **11ª Conferência da Academia Internacional do Direito Linguístico, Língua e Cidadania Global**. Lisboa: 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1979.

GUBERN, Roman. **El Lenguaje de Los Comic**. Barcelo: Ediciones Península, 1979.

GUISARDI, C. M. A. A. **Leitura e Produção de HQ: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor**. Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. Dissertação de Mestrado, 2015.

HANKS, W. F. O que é contexto? In: _____. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. (orgs.) Anna Cristina Bentes, Renato Cabral Rezende. São Paulo: Cortez, 2008. P. 169-203.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

Disponível em: <http://rre.sagepub.com/content/32/1/241.extract> Acesso em: 06/10/2016

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Future. New York. Routledge, 2000.

_____. Changing the role of schools. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Future. New York. Routledge, 2000, p. 121-148.

_____. **The teacher as Designer**: pedagogy in the new media age. E-Learning and Digital Media, V.7, N. 3, 2010, p. 200-222. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/3_Kalantzis_ELEA_7_3_web.pdf Acesso em: 06/10/2016

_____. **New Learning**: elements of a science of education. Cambridge: Cambridge University Press. 2008.

KALMAN, J. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos de leitura e de escrita. In.: PAIVA, J., OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas, SP; Papirus, 2012

KLEIMAN, A. B. Concepção da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 67-82.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. B.. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Â. B. O estudo disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [1998]. p. 113-128.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA-NETO, V. de. Relações intergenéricas na construção do scrap do Orkut. In: **II Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Ceará, 2007. CD-ROM. Prod. NETHE.

LIMA, E. A. **Multimodalidade e leitura crítica**: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. Programa de Mestrado Profissional em Letras - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Dissertação de mestrado, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da Conferência pronunciada na **50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. Tradução: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MCCLLOUD, S. **Desenhando Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

MCCLLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MCCLLOUD, S. **Reinventando os Quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.

MOITA-LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 [1998]. p. 113-128.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

MORENO, K. R. F. **Ensinando o planejamento de textos através de objetos de aprendizagem em vídeo interativo**. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Ceará. Dissertação de mestrado, 2015.

MORTATTI, M. do R. L.. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTERATE, N. G.; MENEGASSI R. J. A organização composicional da tira em quadrinhos, **SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 225-246, dez. 2009.

< <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4927/4623>> Acesso em: 14/10/2015

MORTERATE, N. G.; MENEGASSI R. J.. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010.

Disponível em: <
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/9536/9536>> Acesso em: 14/10/2015

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, Cambridge: MA, v.66, n.1, 1996.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 23-49.

POSSENTI, S. Notas sobre língua, texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 237-256.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (ORGS.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 125 – 149.

RIBEIRO, M. M. **Gêneros digitais na escola: uma experiência com crianças em processo de alfabetização**. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa). Fortaleza: UECE, 2015.

RICARTE, L. T. **O uso da ferramenta *scratch* na escola pública: multiletramentos, autoria e remixagem**. Universidade de Campinas, Campinas, Dissertação de mestrado, 2015.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor. In: ROJO, R. (Orgs.) **Práticas de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 9-14.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P.11-31

SANTOS, M. E. “Chat: e agora? Novas regras, nova escrita.”. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (ORGS.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 151 – 183.

SANTOS, T. A. O. **Minicontos multimodais a partir de tirinhas da Turma da Mônica**. Programa de Mestrado Profissional em Letras - Universidade Federal de Sergipe. Dissertação de mestrado, 2015.

SANTOS, F. E. **Multiletramentos: uma análise dos cadernos do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**.

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Campinas. Campinas. Dissertação de Mestrado, 2013.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1997.

SOBRAL, A. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: uma fase “parasitária” de uma vertente do gênero Autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2006.

SOUZA, E. F. **A prática de leitura e de escrita mediada através do facebook**. Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Dissertação 2015.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 7-29.

VIEIRA, J. A. **O papel das práticas de letramento mediadas na reconfiguração da linguagem e na constituição do sujeito**. Brasília, 2004.

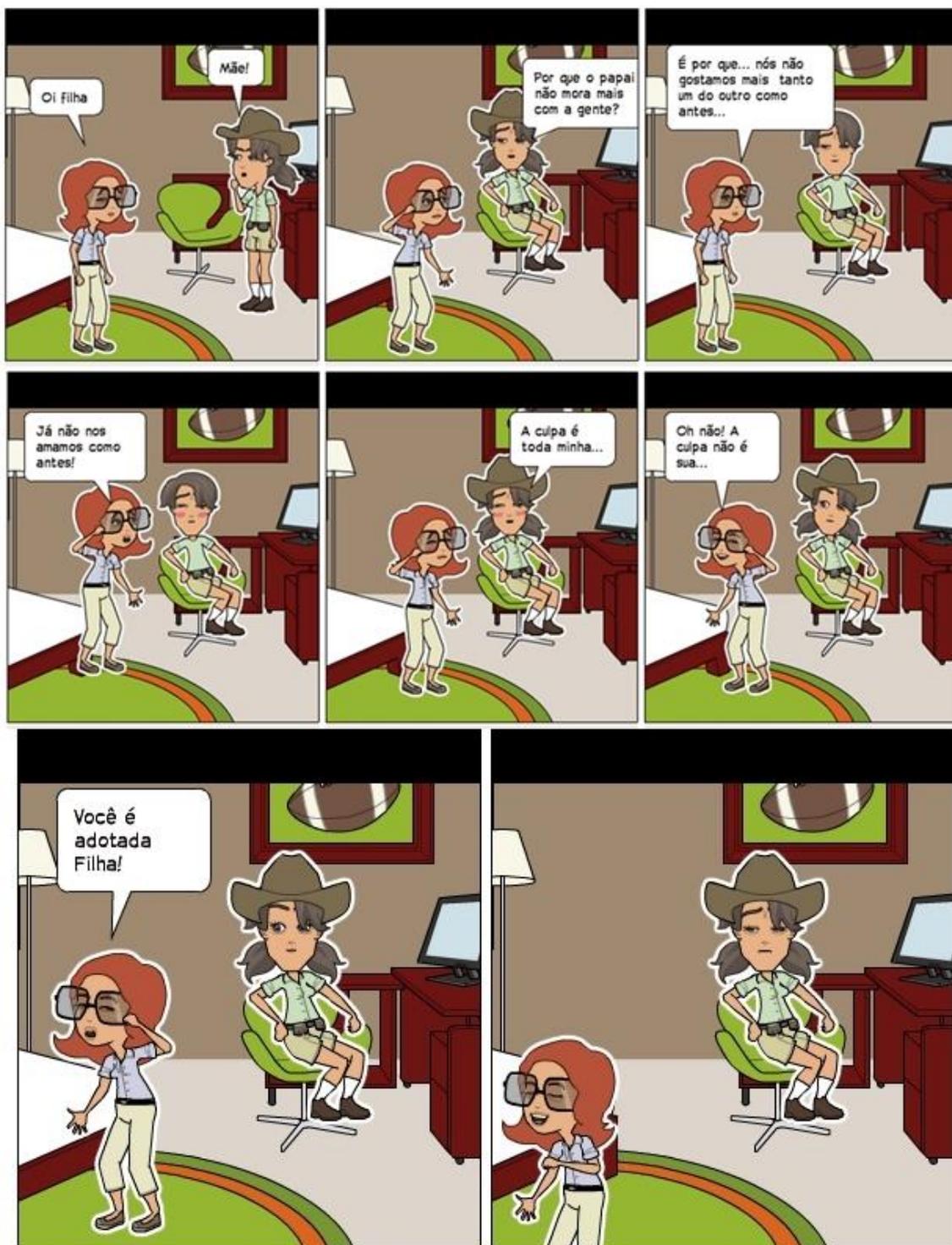
VIEIRA, J. Globalização, tecnologias e linguagens. In: VIEIRA, J; SILVESTRE, C (orgs.) **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, p. 14-43.

ORMUNDO, J. da S.. **A reconfiguração da linguagem na globalização**: investigação da linguagem *on-line*, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UnB, Brasília, Tese de Doutorado, 2007.

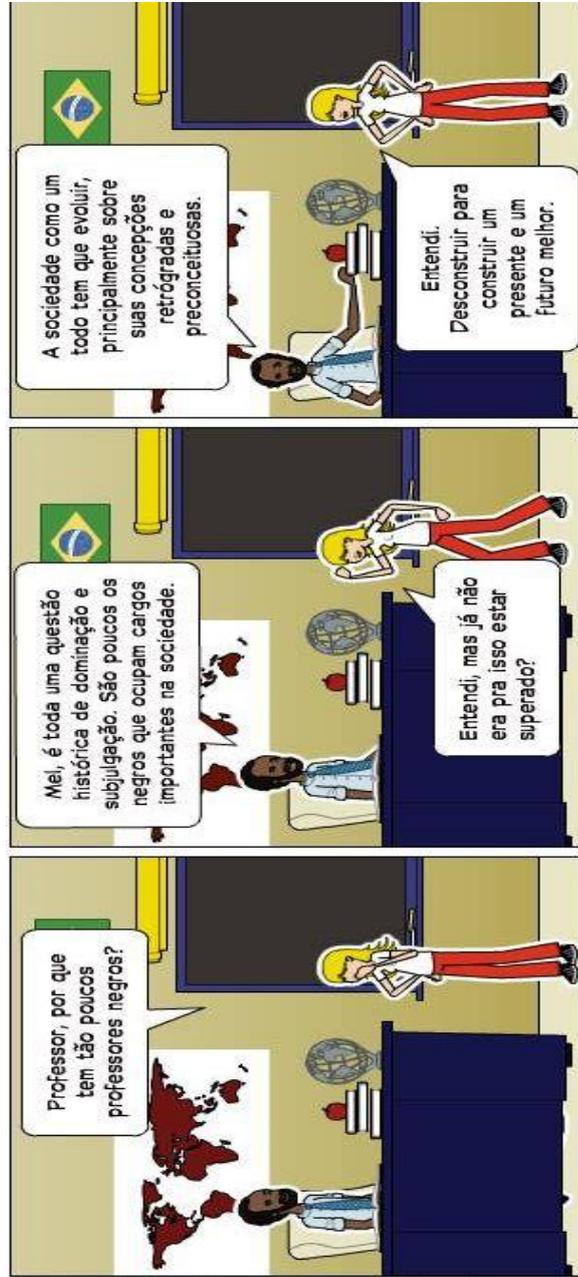
ANEXOS

ANEXO 01 – PRODUÇÕES DOS ALUNOS

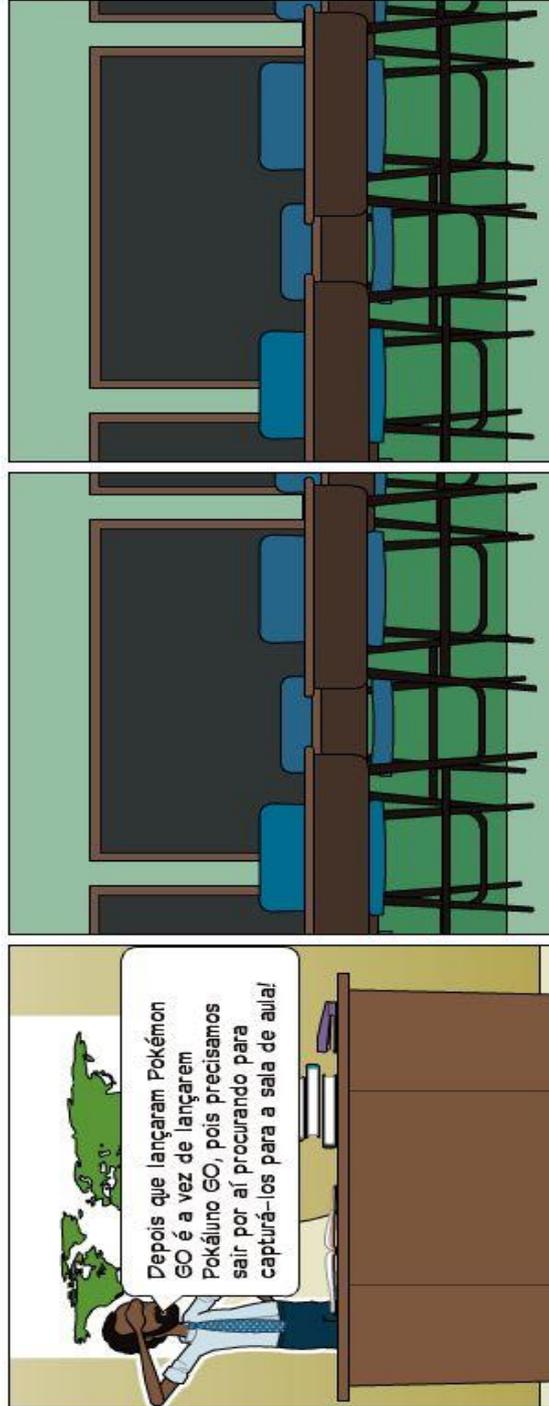
HQ 01



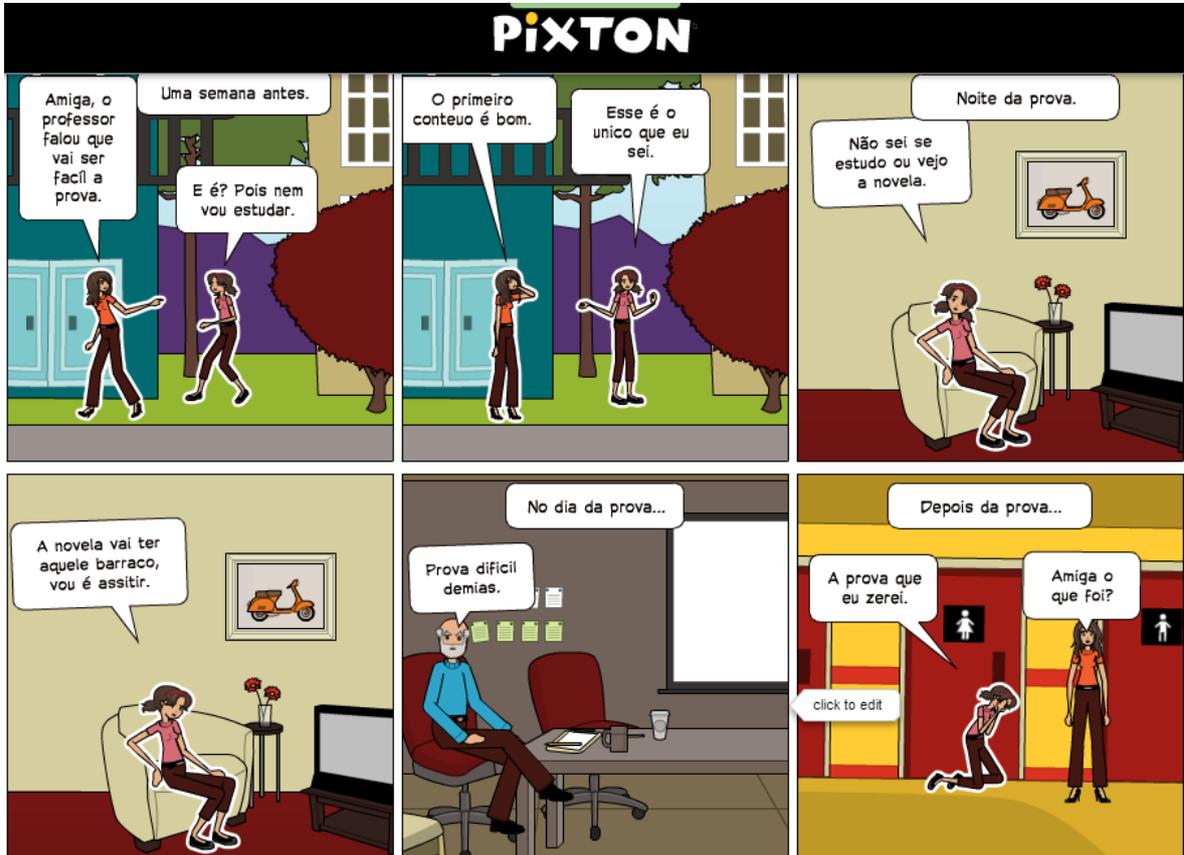




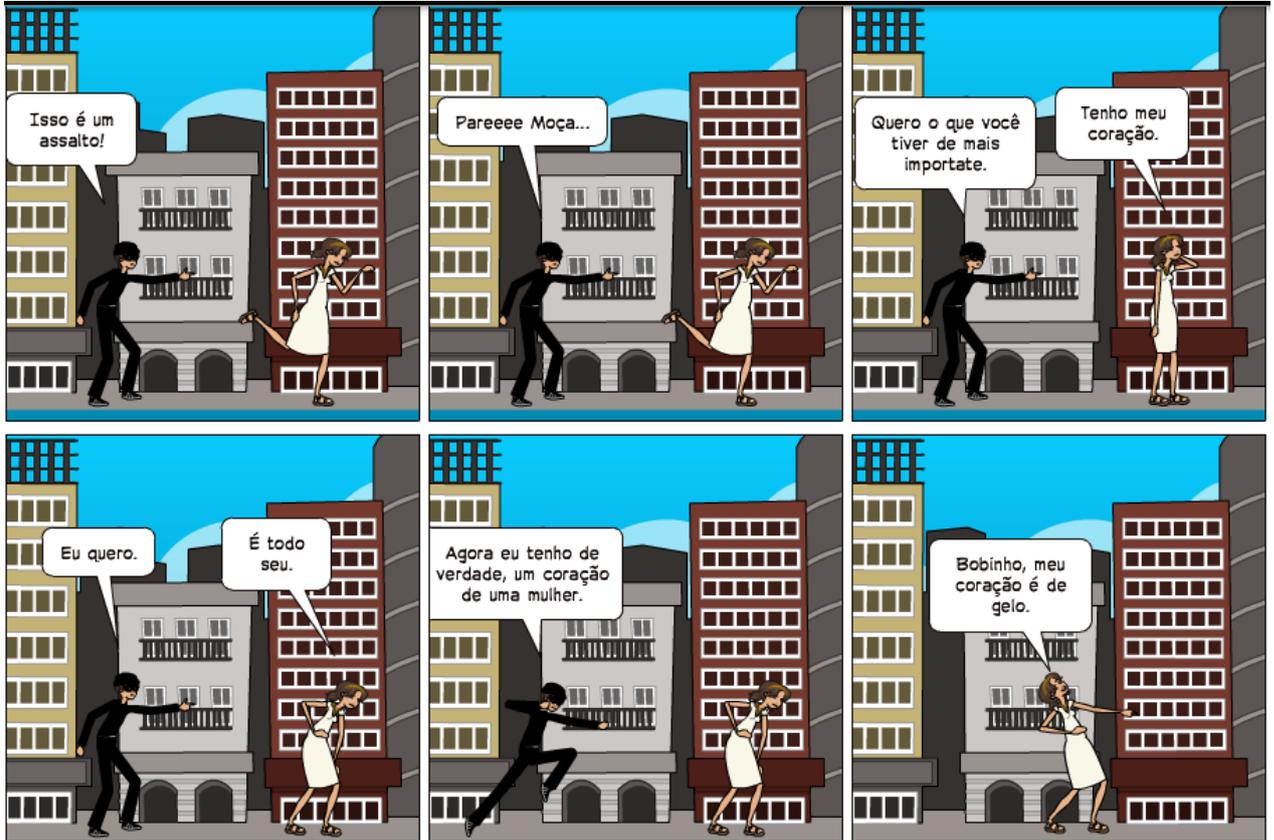
HQ 04



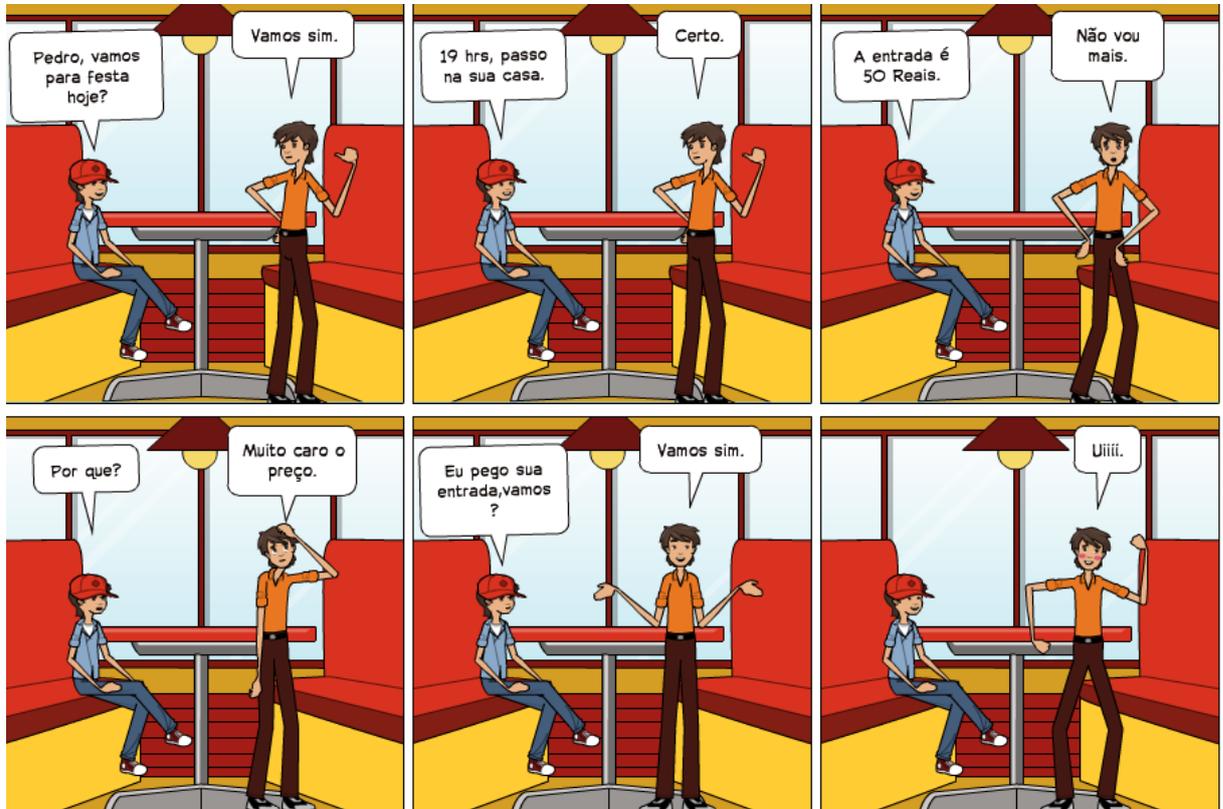




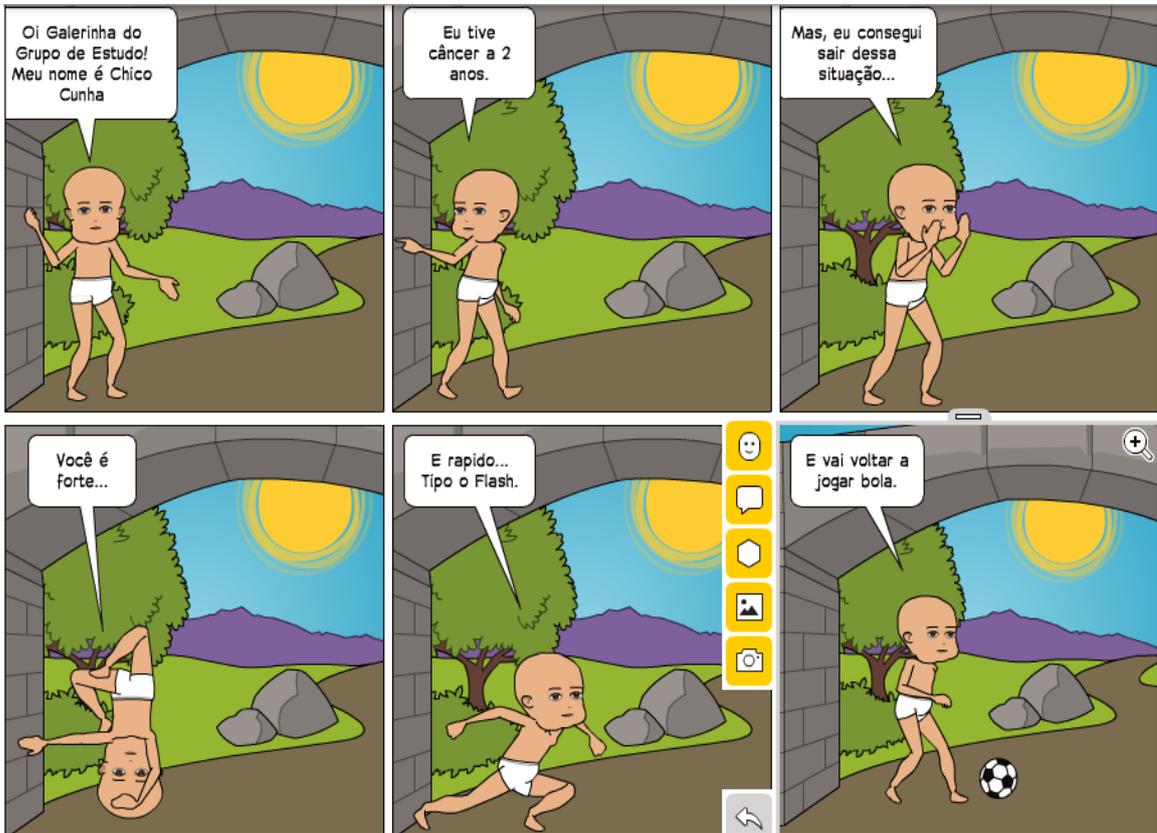
HQ 07



HQ 08



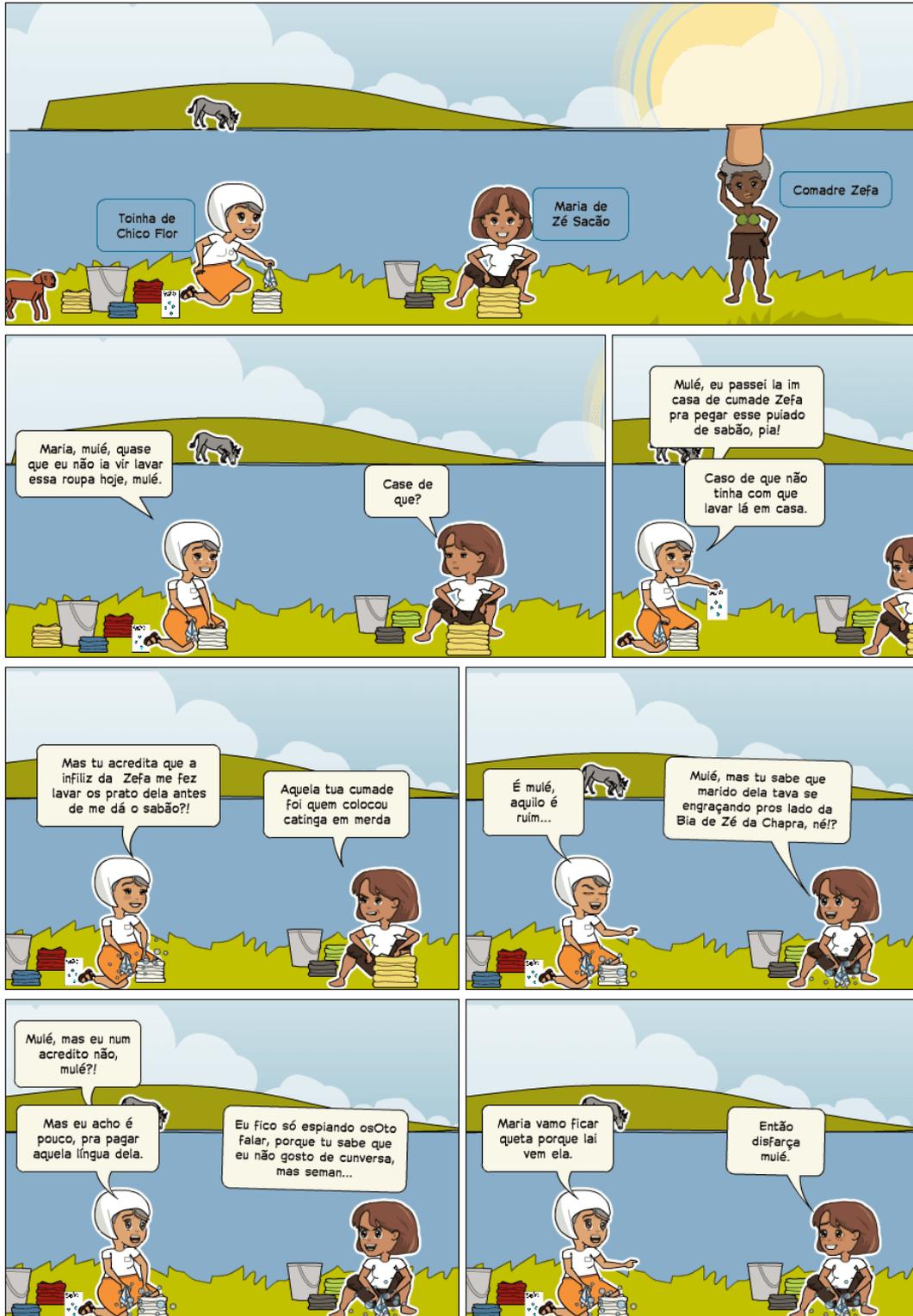
HQ 09

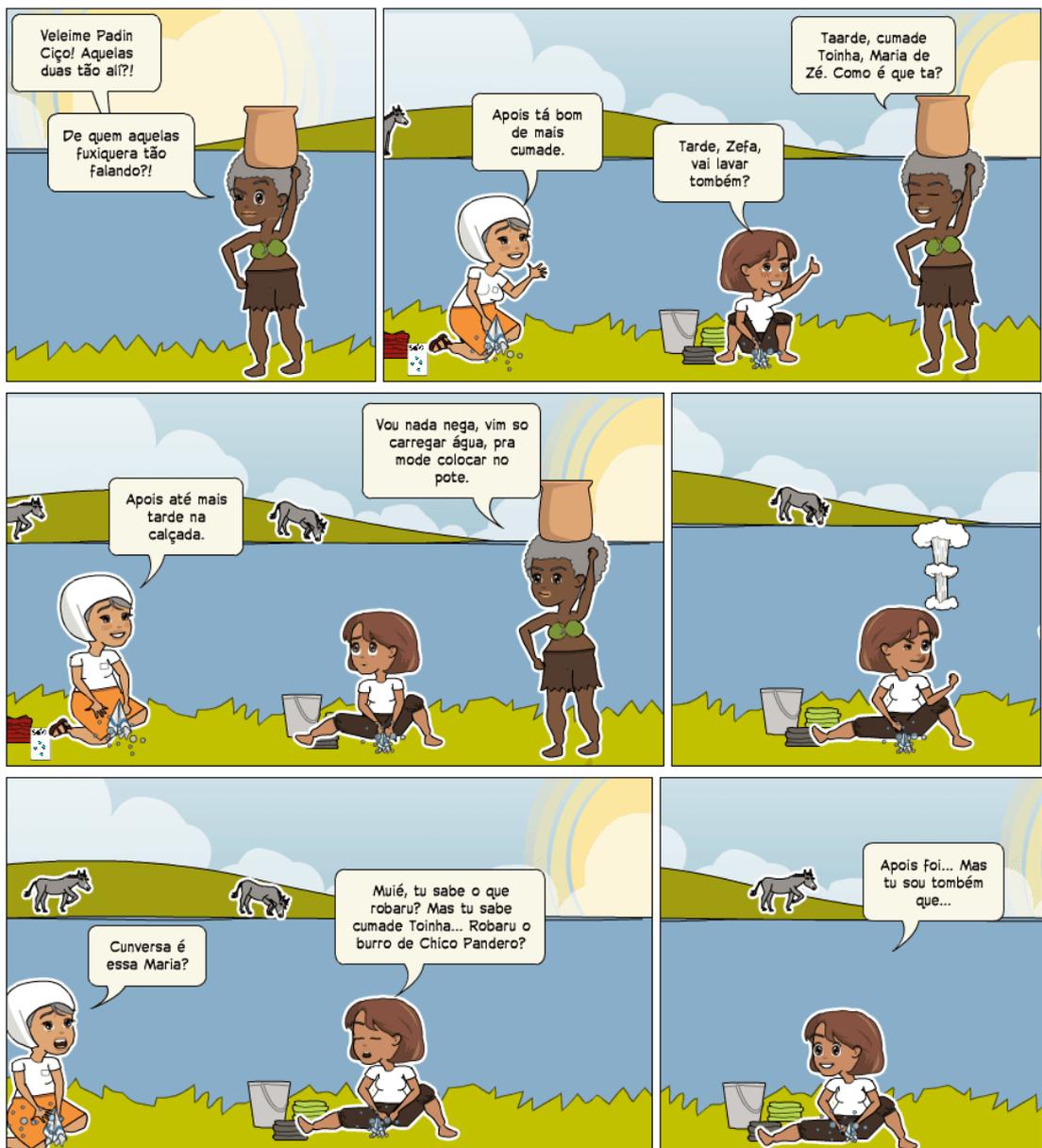


HQ 10



HQ 11

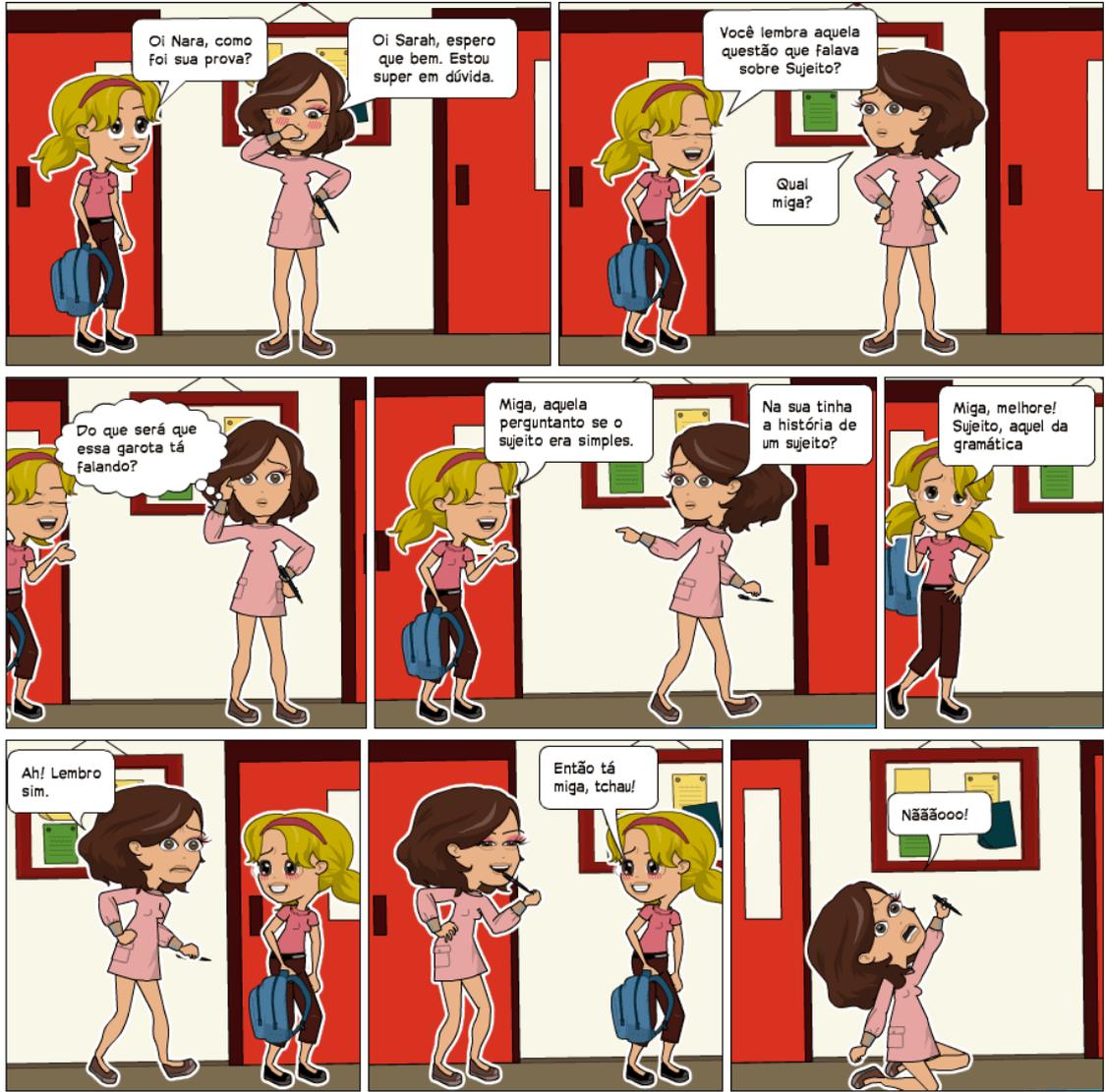




PIXTON

CRIE SEUS QUADRINHOS EM PIXTON.COM

HQ 12



PIXTON

CRIE SEUS QUADRINHOS EM PIXTON.COM