



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

IVE MARIAN DE CARVALHO

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FORTALEZA-CE

2018

IVE MARIAN DE CARVALHO

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho
Ribeiro

FORTALEZA - CE
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C323t Carvalho, Ive Marian de.
A transposição didática do gênero história em quadrinhos (HQ) no 9º ano do ensino fundamental / Ive Marian de Carvalho. – 2018.
214 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2018. Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Sequência Didática. 3. Histórias em Quadrinhos. I. Título.

CDD 400

IVE MARIAN DE CARVALHO

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Pollyanne Bicalho Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Drª. Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profª. Drª. Aurea Suely Zavam
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ao meu pai, José Wilson Barbosa de
Carvalho, a quem eu devo tudo o que sou
e o que um dia ainda serei.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, que me concedeu a oportunidade de ingressar no PROFLETRAS e me deu força, determinação e fé para encarar todos os obstáculos encontrados no caminho, auxiliando-me a não perder a serenidade e o foco mesmo nos momentos mais difíceis de meu percurso acadêmico.

Ao meu marido e melhor amigo, Jefferson, por sempre acreditar no meu potencial quando nem eu mesma acreditava. Por não me deixar desistir e por tentar minimizar as adversidades que apareciam nos meus momentos de estudo. Por sua paciência, compreensão e companheirismo, tão essenciais durante a árdua tarefa de conciliar tantas atividades ao mesmo tempo.

À minha família, em especial à minha mãe, Helena, por todo o incentivo, apoio e compreensão, principalmente pelos momentos em que precisei estar ausente por causa dos estudos.

À minha querida orientadora, professora doutora Pollyanne Bicalho Ribeiro, que prontamente me aceitou como orientanda e acreditou no meu trabalho, conduzindo-me com sabedoria e gentileza pelos caminhos certos, e por sua compreensão, atenção e conhecimentos sempre esclarecedores que tanto contribuíram para esta pesquisa.

Aos meus colegas da terceira turma do PROFLETRAS, por tornarem as aulas menos cansativas e pelos momentos de descontração, principalmente àqueles que se tornaram amigos próximos: Raquel, Carolina, Edvania, Fernanda e Flávia. Sou grata a todos pela amizade e carinho.

À minha diretora, Francy, que com tanto carinho e confiança acolheu a pesquisa em nossa escola, e por sempre acreditar em meu potencial e em meu trabalho, me ouvindo e aconselhando, também, nas vezes em que ficava difícil de conciliar os trabalhos do mestrado com os da escola.

À minha coordenadora Ângela, por sua colaboração com o desenvolvimento desta pesquisa, ajustando horários e compreendendo eventuais atrasos ou ausências.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à minha amiga e coordenadora de área Cíntia, por facilitar diversas vezes meu trabalho na escola e por sua compreensão e valiosos conselhos.

Aos meus queridos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, que compreenderam a importância da pesquisa e participaram das atividades com entusiasmo e dedicação.

Às professoras Mônica Serafim, Eulália Leurquin, Áurea Zavam e Fernanda Modl, pelo tempo dedicado à leitura e à avaliação de minha pesquisa e pelas valiosas contribuições nas bancas examinadoras.

À CAPES, pelo incentivo financeiro aos nossos estudos, através da manutenção da bolsa.

A todos os meus amigos e amigas que, direta ou indiretamente, me incentivaram e apoiaram nesses dois anos de mestrado, com palavras de carinho que me deram forças para alcançar a conquista desse título, mesmo com uma intensa rotina de trabalho em sala de aula.

“O quadrinho está em nossa vida não apenas para dar margem à nossa diversão, mas para deixar fluir o que mais temos de humano – a ideia. E quem tem a ideia tem o poder no mundo”.

(José Alberto Lovetro)

RESUMO

Após décadas de rejeição por parte dos educadores, as histórias em quadrinhos, a partir da década de 90, começaram a conquistar seu espaço nas salas de aula brasileiras. Porém, apesar dos avanços conseguidos, representações negativas do gênero persistem, sendo preciso ainda adequar suas aplicações possíveis às necessidades do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, superando a concepção tradicional de que as HQ são inferiores e que devem estar presentes no ensino apenas em momento de descontração ou como suporte para questões gramaticais ou de interpretação textual. Nesse sentido, com o intuito maior de contribuir significativamente para a habilidade de produção do gênero HQ, bem como aprimorar a competência escrita dos alunos, a presente pesquisa analisa o uso das HQ como recurso didático-pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no nono ano de ensino fundamental, fomentando e norteando o uso apropriado do gênero por meio de uma sequência didática, que possibilitou aos alunos aprimorarem não só o conhecimento sobre o gênero, como também suas estratégias de escrita. Como arcabouço teórico, recorre-se a Bakhtin (2003) para a discussão da noção de gênero, Eisner (1989), Vergueiro e Ramos (2009) para análise da inserção das HQ no ensino e em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a transposição do gênero em uma sequência didática. A análise dos dados permite que sejam identificadas evoluções nas produções desenvolvidas ao final da sequência didática, comprovando, assim, sua eficácia para o ensino do gênero HQ. Busca-se demonstrar, portanto, por meio de resultados, que por intermédio das HQ é possível alcançar um ensino de língua prazeroso e produtivo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Sequência didática. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

After decades of rejection by educators, comic books, in the beginning of the 90s, started to conquer their space in Brazilian classrooms. However, despite the advances achieved, negative representations of the genre still persist. Thus, and it is still necessary to adapt their possible applications to the needs of the teaching-learning process of reading and writing, surpassing the traditional conception that the comics are inferior and that must be present in teaching only in a moment of relaxation or as support for grammatical or textual questions. In this sense, with the greater intention of contributing significantly to the production ability of the HQ genre, as well as to improve students' written competence, this research analyzed the use of comic books as a didactic-pedagogical resource for teaching Portuguese in the ninth year of fundamental education, fomenting and guiding the appropriate use of the genre through a didactic sequence that enabled the students to improve not only the knowledge about the genre, but also their strategies of writing. As a theoretical framework, we chose Bakhtin for the discussion of the notion of genre, Eisner, Vergueiro, and Ramos for analysis of the comics insertion in teaching and in Dolz, Noverraz, and Schneuwly for the transposition of the genre in a didactic sequence. The analysis of the data allowed the identification of evolutions in the productions developed at the end of the didactic sequence, thus confirming its effectiveness for the teaching of comics. Therefore, we try to demonstrate through our results that through comics it is possible to achieve a productive and enjoyable language teaching.

Keywords: Teaching and learning. Didactic Sequence. Comic books.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Coluna de Trajano	44
Figura 2 -	Tapeçaria de Bayeux	44
Figura 3 -	<i>M. Vieux Bois</i>	45
Figura 4 -	<i>Max und Moritz</i>	46
Figura 5 -	<i>Yellow Kid</i>	47
Figura 6 -	Capa da HQ “ <i>Fantastic Four</i> ” com o selo de aprovação da <i>Comic Code Authority</i>	49
Figura 7 -	Vinheta da Turma da Mônica com ações diversas	56
Figura 8 -	Exemplo de vinhetas da HQ “A morte do Batman”	57
Figura 9 -	Exemplo de quadrinhos metalinguísticos	58
Figura 10 -	Exemplo de vinheta sonho	58
Figura 11 -	Vinhetas sem linhas de Glauco	59
Figura 12 -	Vinheta em plano geral	59
Figura 13 -	Vinheta em plano total	60
Figura 14 -	Vinheta em plano aproximado	60
Figura 15 -	Vinheta em plano americano	61
Figura 16 -	Vinheta em primeiro plano	61
Figura 17 -	Vinheta com plano de detalhe	62
Figura 18 -	Vinheta com ângulo de visão médio	62
Figura 19 -	Vinheta em ângulo de visão superior	63
Figura 20 -	Super-Homem em ângulo de visão inferior	63
Figura 21 -	Figuras cinéticas	65
Figura 22 -	Metáforas visuais	65
Figura 23 -	Tipos de balões	66
Figura 24 -	Exemplo de balão uníssono	67
Figura 25 -	Exemplo de balão duplo	67
Figura 26 -	Exemplo de balão intercalado	67
Figura 27 -	Exemplo de legenda	68
Figura 28 -	Onomatopeias	69
Figura 29 -	Exemplo de atividade utilizando quadrinhos em livro didático	74

Figura 30 - Atividade sobre o uso reflexivo dos quadrinhos em livro didático	75
Figura 31 - Síntese de SD elaborada para turma de 9º ano do ensino fundamental	88
Figura 32 - Produção inicial da aluna A1	117
Figura 33 - Produção final da aluna A1	119
Figura 34 - Produção inicial da aluna A2	123
Figura 35 - Produção final da aluna A2	124
Figura 36 - Produção inicial da aluna A3	127
Figura 37 - Produção final da aluna A3	129
Figura 38 - Produção inicial da aluna A4	133
Figura 39 - Produção final da aluna A4	135
Figura 40 - Produção inicial do aluno A5	139
Figura 41 - Produção final do aluno A5	140
Figura 42 - Produção inicial da aluna A6	144
Figura 43 - Produção final da aluna A6	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação da turma nos módulos	100
Gráfico 2 - Participação geral dos alunos na sequência didática	100
Gráfico 3 - Mecanismos verbais das HQ nas produções dos alunos ..	103
Gráfico 4 - Tipos de balões utilizados nas produções dos alunos	105
Gráfico 5 - Uso de recursos visuais nas produções dos alunos	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Super-heróis das HQ dos alunos	149
---	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O GÊNERO SOB A ÓTICA BAKHTINIANA	25
2.1	O estudo do gênero: uma perspectiva histórica	29
2.2	Gêneros textuais ou gêneros discursivos?	34
2.3	Os gêneros no ensino de Língua Portuguesa	38
3	GÊNERO HQ COMO FORMA DE EXPRESSÃO HUMANA	42
3.1	Gênero HQ: um olhar histórico	42
3.2	A trajetória das HQ: do preconceito ao reconhecimento	51
3.3	Mecanismos verbais e visuais do gênero HQ	53
3.4	As HQ nos contextos acadêmicos	70
3.5	O gênero HQ no ensino de Língua Portuguesa: utopia ou realidade?	73
4	A NATUREZA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	80
4.1	O contexto da pesquisa	80
4.2	Os sujeitos da pesquisa	83
4.3	Materiais	84
4.4	Procedimentos	85
4.4.1	<i>Aplicação da Sequência Didática e procedimentos de coleta de dados</i>	87
4.4.1.1	<i>Apresentação da situação</i>	88
4.4.1.2	<i>Produção inicial</i>	90
4.4.1.3	<i>Desenvolvimento dos módulos</i>	91
4.4.1.4	<i>Produção final</i>	96
4.4.1.5	<i>Circulação do gênero: a noite de autógrafos</i>	97
5	O HERÓI QUE EU QUERO SER: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APROPRIAÇÃO DO GÊNERO HQ	99
5.1	Envolvimento dos alunos nas atividades da Sequência Didática ..	99
5.2	Análise da apropriação do gênero HQ	101
5.2.1	<i>Mecanismos verbais</i>	103
5.2.2	<i>Mecanismos visuais</i>	106
5.3	Análise das produções dos alunos participantes da pesquisa	115

5.4	A resignificação da palavra herói: o que é ser um super-herói para um jovem da periferia?	148
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE	163
	ANEXO A - QUADRINHO UTILIZADO NA APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	165
	ANEXO B - FOLHETO EXPLICATIVO SOBRE TIPOS DE BALÃO ..	166
	ANEXO C - TIRINHA SEM LINGUAGEM VERBAL.....	167
	ANEXO D - HQ SEM MECANISMOS VERBAIS E VISUAIS	168
	ANEXO E - HQ COMPLETA	169
	ANEXO F - TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS	170
	ANEXO G - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS	184
	ANEXO H - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS	196

1 INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos - HQ, embora seja um gênero que inicialmente gera atração e curiosidade nos alunos, não são trabalhadas habitualmente em sala de aula, sobretudo, considerando todas as suas especificidades. Há carência de uma análise que contemple seus aspectos linguísticos, textuais, gráficos e discursivos, de tal forma que possibilite ao professor executar um trabalho de leitura e produção do gênero que amplie de forma efetiva a capacidade discursiva de seus alunos.

Por percebermos que ainda há certa resistência por parte dos professores do ensino público na utilização de HQ em sala de aula, principalmente para fins de produção do gênero, optamos por eleger esta temática para desenvolver o presente trabalho, discutindo, assim, de que forma o ensino do gênero HQ nas séries do fundamental do ensino público colaboraria para o aprimoramento da escrita dos alunos e de que forma auxiliariam em seu desenvolvimento escolar. A proposta da pesquisa visa analisar a aprendizagem do gênero HQ bem como sua produção nas aulas de Língua Portuguesa.

Acreditamos que o professor de Língua Portuguesa, principalmente no ensino fundamental, precisa repensar sua prática, formulando atividades que despertem a atenção dos alunos, permitindo avanços na competência escrita e na produção dos gêneros, motivando e instigando o prazer de escrever. Propomos, portanto, uma sequência didática visando alcançar esse objetivo.

A resistência por parte de alguns docentes na utilização de HQ em sala de aula pode ser explicada pelo fato, segundo Vergueiro e Santos (2013), de que muitos ainda as consideram material inadequado para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e preferem prender-se ao ensino de gêneros mais bem aceitos socialmente, como o romance e a crônica, por exemplo. Apesar das HQ já serem contempladas em provas oficiais, como o Enem e SPAECE, ainda há pressão por parte da escola e principalmente dos pais para que os alunos dominem somente os gêneros considerados mais “proveitosos” ao ensino, o que também é um fator que contribui para que o ensino de HQ não seja bem visto nas escolas. É uma postura comum não só em relação a alunos de ensino médio, pois esta cobrança se inicia ainda nos primeiros anos do fundamental II. O professor que opta por trabalhar gêneros “alternativos” no lugar dos tradicionalmente cobrados nos livros didáticos

encontra diversas barreiras em seu caminho a serem superadas. Porém, como lembra Lopes-Rossi (2011), cabe ao professor criar as condições necessárias para que seus alunos se apropriem das características discursivas de diversos gêneros, em situações de comunicação real.

Apesar das dificuldades expostas quanto ao ensino de HQ, a utilização desse gênero nos contextos escolares vem gradativamente deixando de ser mal vista e as HQ passaram a ser incluídas nos currículos escolares, não só pelo fato de os professores estarem cada vez mais percebendo sua importância e aceitação entre os alunos, mas também por estarem amparados por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Vergueiro e Ramos (2009, p.10), os quadrinhos só foram aceitos como material a ser utilizado em sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB, através da elaboração dos PCN (1998).

Em relação aos parâmetros do ensino fundamental, há uma referência específica à importância da leitura crítica da charge (BRASIL, 1998). Há, também, a sugestão do uso das tiras em sala de aula. Assim, é notório que faz parte da proposta dos PCN de Língua Portuguesa que os gêneros sejam tematizados; contudo, embora muitos professores conheçam o conceito de gêneros, há dificuldade de abordá-los de maneira satisfatória em sala de aula. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10-11).

Os PCN de Língua Portuguesa, voltados ao ensino fundamental, segundo Vergueiro (2009), dividiram os gêneros em “apropriados para o trabalho com a oralidade” e “adequados para o trabalho com a linguagem escrita”, estando os quadrinhos incluídos neste último, bem como as charges. Há também menção à utilização dos quadrinhos em sala de aula nos PCN do Ensino Médio, destacando a necessidade de uma leitura aprofundada, de maneira a perceber detalhadamente todos os recursos visuais apresentados pelo texto:

Quando o aluno identifica os “truques” que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que aqueles e outros efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento desses aspectos torna-se mais efetivo e interessante. (BRASIL, 1998, p. 185).

As HQ podem auxiliar os alunos que ainda não desenvolveram o gosto ou o hábito da leitura, principalmente dos gêneros tradicionalmente trabalhados na escola, a encarar o ato de ler como um hábito prazeroso. Embora comumente

apresente sequência narrativa, são tipicamente híbridas, podendo relacionar-se intertextualmente com outros domínios discursivos, como os anúncios publicitários e os clássicos da literatura, por exemplo. Assim, como afirma Kleiman (2007), por seu caráter complexo, as HQ atendem a necessidade de leitura de um público leitor também heterogêneo, desde que seja utilizada não apenas como suporte para questões gramaticais, mas principalmente para desenvolver o gosto pela leitura e como uma excelente forma de propiciar oportunidades de produção textual para o aluno.

O uso das HQ em contextos escolares foi defendido por diversos autores, tais como Vergueiro (2010) e Ramos (2009), de onde partirá nosso suporte teórico. De acordo com Vergueiro (2010), a presença das HQ nos contextos escolares é importante por diversos motivos, como o interesse dos estudantes pelo gênero; o fato de palavras associadas a imagens ensinarem de uma maneira mais eficiente; o alto nível de informatividade existente nas HQ; as possibilidades de comunicação, que são enriquecidas pela familiaridade dos jovens com as HQ; o auxílio no desenvolvimento do hábito de leitura (haja vista que muitos romances foram adaptados para os quadrinhos, na tentativa de facilitar e incentivar sua leitura). As HQ podem auxiliar a enriquecer o vocabulário dos alunos, pois o caráter “elíptico” da linguagem obriga o leitor a pensar e a utilizar sua imaginação e podem ser utilizadas em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

De acordo com Ramos (2010), o estudo do gênero HQ merece atenção também por ser uma manifestação linguística dotada de linguagem autônoma, que requer do leitor compreensão de seu funcionamento e de seus mecanismos particulares, levando-o a produzir sentido através de diferentes signos.

Um conceito importante que deverá ser abordado para o melhor entendimento do gênero HQ é o de gênero do discurso, que, conforme Bakhtin (2003, p.282), seriam “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em esferas de troca social que determinam a escolha do gênero a ser utilizado, além da intenção do interlocutor e o conjunto de participantes”.

Utilizando como base o conceito bakhtiniano e os estudos de Marcuschi (2007) e Rojo (2005), sobre uso de textos multimodais na escola, propomos neste trabalho uma sequência didática, nos moldes do modelo de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de que os alunos possam, na conclusão do trabalho, não somente serem capazes de reconhecer as características

que diferenciam as HQ dos outros gêneros, mas utilizar esse conhecimento na produção de suas próprias HQ.

Buscamos também com esta pesquisa demonstrar aos professores de ensino fundamental que o trabalho com o referido gênero é bastante proveitoso não só por sua ludicidade, mas também por ser rico em mecanismos verbais e visuais que, ao serem trabalhados, auxiliam a aprimorar a capacidade discursiva dos alunos.

Ao fazermos um levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre o assunto, constatamos que, embora haja vários trabalhos sobre HQ e sua utilização em sala de aula, não há, em âmbito nacional, muitas pesquisas que envolvam a produção de HQ por parte dos alunos, ou sua utilização em contextos de produção de gênero.

Alguns trabalhos têm sido elaborados em relação à aplicação de HQ nos contextos escolares, a exemplo de Rahde (1991), Tavares (2011) e Rodrigues (2014), porém, nota-se que a abordagem nestes trabalhos, diferente da nossa, tem sido puramente descritiva, ou seja, não têm como objetivo desenvolver e aplicar ações que ampliem a aceitação das HQ entre os professores e aprimorem seu uso em sala de aula como algo além de suporte para questões de interpretação textual.

Guisardi (2015), em sua pesquisa de dissertação, elabora uma proposta de leitura e produção de HQ, impressas e digitais, explorando a gramática do Design Visual. Os alunos produziram suas HQ através do programa *Pixton* utilizando temas transversais como “inclusão social”.

Santos (2016) analisa a escrita de HQtrônicas por alunos de 7º ano do ensino fundamental através do uso de uma ferramenta digital. Após a análise do *corpus*, concluiu que os alunos utilizaram, mesmo que de forma intuitiva, categorias de produção de HQ empregadas por quadrinistas experientes, além de constatar que o uso da ferramenta digital permite que elementos típicos do gênero HQtrônica sejam construídos.

As pesquisas, embora se distanciem da nossa por utilizarem o gênero ferramentas digitais para sua produção, também tratam da produção de HQ em sala de aula como uma forma de se desenvolver a habilidade escrita.

Vários artigos também tratam da presença das HQ em contextos escolares. Ferreira (2015) faz um estudo do processo de inclusão do gênero HQ nas escolas brasileiras; diversos trabalhos relacionam as HQ ao ensino de línguas estrangeiras, como Pacheco (2013), mas poucos as utilizam como gênero a ser produzido pelos alunos em sala de aula. Dentro dessa abordagem destacamos o trabalho de Vargas

e Magalhães (2011), que relata uma experiência de pesquisa de intervenção através do gênero tirinhas para aulas do segundo ano do ensino fundamental e o de Corrêa, Vaz e Castela (2010) que propõe o uso do gênero em sala de aula a partir da proposta de Bakhtin (2003).

Embora os trabalhos citados sejam de extrema importância para o estudo do gênero HQ no meio acadêmico bem como sua utilização em sala de aula, diferem de nossa pesquisa tanto em relação ao público-alvo, já que a sequência didática aqui apresentada foi desenvolvida em uma turma de nono ano do fundamental II bem como em seus métodos e objetivos. Propomos a produção de uma HQ completa, ao invés de quadros avulsos, para análise da apropriação do gênero por parte dos alunos, demonstrando assim que os quadrinhos são materiais ricos e proveitosos e totalmente compatíveis com as aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o presente trabalho parece acrescentar, de certo modo, às concepções já formadas sobre a importância da utilização das HQ nos contextos escolares, visando à aplicação das atividades elaboradas no decorrer da pesquisa em uma situação concreta de ensino público. Assim, espera-se que este trabalho venha a contribuir com trabalhos futuros e, principalmente, com a produção do gênero HQ em sala de aula.

Ressalta-se que não se pretende, com o presente trabalho, condenar ou criticar o uso atual de HQ por professores de ensino fundamental do ensino público, mas sim fornecer subsídios para as aulas de produção do gênero, com o intuito de demonstrar a eficácia de sua utilização em sala de aula na formação de alunos crítico-reflexivos de seus papéis sócio-históricos. Salientamos que, como nos afirma Marcuschi, (2011), o ensino baseado em gêneros deve atentar-se para aspectos mais ligados à realidade do aluno ao invés de focar apenas em gêneros recorrentes na esfera escolar, ao menos como uma forma de iniciar os trabalhos. Assim sendo, as HQ surgem como uma excelente estratégia de ensino, por ser um gênero lúdico que atrai a atenção dos alunos e por seus ricos recursos multimodais, que facilitam e instigam a leitura. São obras ricas em simbologia, que podem ser vistas tanto como objeto de lazer, de estudo ou de investigação (REZENDE, 2009).

Além disso, pode ser considerado um dos gêneros mais próximos da realidade dos alunos, pois mesmo com a chegada de novas tecnologias, como o cinema, a televisão e a internet, o consumo de HQ é intenso entre crianças e jovens. Como é comum a todos os gêneros, elas evoluíram ao se aliarem às novas

tecnologias, aumentando, assim, seu público-alvo, haja vista as grandes adaptações cinematográficas de quadrinhos de super-heróis que levam um grande público às salas de cinema, além de seriados televisivos e sites a respeito do tema, que são bastante populares.

Qualquer modificação que ocorra na sociedade se refletirá, inevitavelmente, na produção textual dos indivíduos. A preferência por textos multimodais é notória na sociedade atual, principalmente entre as crianças e adolescentes, e as HQ estão entre seus principais representantes. Se os alunos demonstram preferências por gêneros multimodais, o professor deve utilizá-los em sala de aula com o intuito de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais produtivo e significativo. Nesse sentido, as HQ podem contribuir de forma significativa para o ensino de Língua Portuguesa, disciplina apontada, muitas vezes, pelos alunos como desinteressante e de difícil compreensão.

Os textos multimodais são, portanto, o reflexo da sociedade contemporânea, o que nos remete à necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, pois os recursos e os suportes disponíveis permitem que uma informação seja representada apenas por imagens, através da associação da linguagem elíptica ou semiótica, contribuindo com o leitor para a construção de sentido do texto.

Ao reconhecer a importância social deste gênero, verificamos a relevância desta pesquisa, pois as HQ estão presentes em diversas práticas sociais. Além disso, é um gênero atrativo e que faz parte da realidade do aluno em contextos não escolares. Esses fatores associados à necessidade de um ensino mais produtivo motivaram esta intervenção e impulsionaram a busca por uma proposta de ensino que auxiliasse educandos e educadores na manipulação desse objeto de estudo.

Esta pesquisa justifica-se, sobretudo, por ser uma alternativa ao professor da educação básica, que muitas vezes não dispõe de material de apoio adequado à sua prática de ensino, considerando que os livros didáticos adotados nas escolas públicas, em sua grande maioria, não trabalham o ensino de HQ de maneira adequada, limitando-se à explicação de características e propostas de produção descontextualizadas ou como simples suporte para questões. Ainda que edições mais recentes de algumas coleções se proponham a trabalhar com diversos gêneros discursivos, é notório que as atividades propostas não possibilitam um trabalho que aborde a HQ em toda a sua dimensão. O contato do aluno com o gênero é extremamente limitado, resumindo-se a leitura de fragmentos de textos, discussão das

características consideradas mais importantes e, logo em seguida, há uma proposta de produção textual, totalmente descontextualizada, sem finalidade e que não é levada adiante, ou seja, a produção para nas mãos do professor, recebe uma nota e não é levada a outros públicos, o que torna a atividade desinteressante e sem sentido para o aluno.

Portanto, temos como objetivos desta pesquisa compreender a utilização deste gênero como recurso didático-pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa; apresentar os vários tipos de HQ presentes nas práticas sociais; reconhecer o funcionamento do gênero HQ nos contextos de produção e aprimorar a competência escrita através do gênero HQ.

Organizamos, então, nosso trabalho da seguinte maneira: no capítulo 2, intitulado “O gênero sob a ótica bakhtiniana”, explicitamos o conceito de gênero do discurso, seguindo a Teoria Dialógica do Discurso, de Bakhtin, e as releituras advindas desse conceito, como, por exemplo, Marcuschi (2008), Bathia (2009), Schneuwly (1994) e Bezerra (2017). Levantamos, também, discussões a respeito das nomenclaturas “gênero textual” e “gênero discursivo”, que ainda são alvos de dúvida por parte dos professores. E, ainda, as contribuições teóricas sobre a utilização do gênero na escola, tais como Bronckart (1999), Rojo (2012), Marcuschi (2008), e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Dando continuidade à discussão teórica, no capítulo 3, cujo título é “Gênero HQ como forma de expressão humana”, apresentamos um panorama histórico sobre o gênero HQ, seu surgimento e desenvolvimento ao passar dos anos. Nesta mesma sessão, abordamos especificamente os estudos relacionados ao gênero HQ e seus mecanismos verbais e visuais.

Ainda nesse capítulo, discutimos o uso de HQ nos contextos escolares, sobre como a leitura por prazer pode levar a uma aprendizagem significativa dos gêneros e analisamos o papel das HQ no ensino de Língua Portuguesa, tomando como base os trabalhos de Vergueiro (2013), Ramos (2010) e Cirne (1975).

No capítulo 4, intitulado “A natureza e os procedimentos de pesquisa”, apresentamos o contexto em que se deu a pesquisa, seus sujeitos, materiais utilizados e os procedimentos, e descrevemos a metodologia do trabalho, através da aplicação de uma sequência didática pensada nos moldes da sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que o aluno possa se apropriar das características do gênero HQ bem como aplicá-las em sua própria produção do gênero.

No capítulo 5, de título “O herói que eu quero ser: uma proposta de sequência didática para a apropriação do gênero HQ”, analisamos a participação dos alunos nas atividades da sequência didática, fizemos a análise dos dados obtidos e discutimos se os objetivos iniciais foram alcançados. Além disso, discutimos sobre a ressignificação da palavra “herói” para o jovem de periferia, traçando um paralelo entre a concepção tradicional de herói e o que de fato pôde ser observado na produção dos alunos.

Nas considerações finais, suscitamos questionamentos que poderão servir de base para futuras pesquisas.

Buscamos, portanto, um ensino de HQ mais significativo, através de uma metodologia reflexiva que considere o aluno como sujeito agente no processo de ensino e aprendizagem. Refletimos sobre o processo de apreensão do gênero HQ, elaborando atividades de intervenção com foco em uma melhor percepção de seu funcionamento. Acreditamos que diferentemente da simples exposição ao gênero, a reflexão sobre suas características e função social seja um caminho mais produtivo para a abordagem do gênero HQ na escola.

2 GÊNERO SOB A ÓTICA BAKHTINIANA

Mikhail Bakhtin é considerado atualmente como um dos mais importantes estudiosos acerca dos gêneros do discurso. Em sua vasta obra, formulou a teoria sobre gêneros, que influenciou o pensamento ocidental, aliando-se a uma concepção inovadora de linguagem, que provocou modificações no paradigma estruturalista, inserindo nas atividades de linguagem a noção de um sujeito sócio-histórico, consciente e crítico de sua condição, a quem a linguagem serviria como um poderoso instrumento de mudança social.

De acordo com a teoria bakhtiniana, como a linguagem possui um caráter social, o texto seria um produto da interação social, no qual as palavras são vistas como produtos de trocas sociais, relacionadas a uma situação material concreta capaz de definir as condições de vida de uma comunidade linguística. Portanto, cada uma das esferas de uso da língua faz uso de “tipos relativamente estáveis de enunciado”, ou seja, os sujeitos integrantes de alguma esfera da atividade humana, utilizam a língua em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos. (BAKHTIN, 2003).

São, portanto, estes “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que ocorrem em um contexto específico, que Bakhtin denomina de gêneros discursivos. Por serem sociais e ocorrerem em um contexto específico, os gêneros são diversos, sendo caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Pode-se afirmar que os gêneros são “relativamente estáveis”, pois o que constitui um gênero não são seus aspectos formais, mas “sua ligação com uma situação social de interação” (RODRIGUES, 2014), a qual se encontra sujeita a variações, pois se a língua sofre transformações, os gêneros também se transformam, se adaptam e se renovam.

Compreende-se também, a partir de uma análise do pensamento do filósofo russo, que o termo *tipos*, utilizado na denominação do gênero, se refere não a uma visão formal ou textual, mas ao caráter sócio-histórico do processo de constituição dos enunciados e dos gêneros.

Embora o autor afirme que os gêneros são “relativamente estáveis”, chamando a atenção para seu caráter flexível, é possível observar, segundo

Schneuwly (1994) certa estabilidade nos gêneros, pois possuem uma estrutura definida por sua função.

De acordo com esta concepção, os gêneros, por serem relativamente estáveis, são instrumentos dinâmicos e maleáveis da ação comunicativa dos sujeitos. Seu surgimento acontece à medida que as situações comunicativas se renovam, exigindo novos meios para se realizar, o que se justifica se levarmos em conta a natureza inesgotável da atividade humana. Assim, segundo Bakhtin (2003, p.279), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

Bakhtin faz a distinção entre gêneros primários, constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, e gêneros secundários, que são estruturas mais complexas e relativamente mais evoluídas. Assim, segundo Bronckart (2003), os discursos primários são estruturados pela ação; e os secundários, estruturados na ação. Pode-se ainda diferenciá-los pelo critério de espontaneidade: os gêneros secundários não são espontâneos, enquanto os gêneros primários nascem de uma troca verbal espontânea.

Assim, cada esfera, denominadas pelo autor por esferas comunicativas, produz seus próprios gêneros e se subdividem em esferas do cotidiano (familiares, íntimas, entre outros), que originam os gêneros primários; e esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da ciência, arte, religião, política, entre outros), que, por sua vez, dão origem aos gêneros secundários. Os participantes da comunicação ocupam, em cada uma dessas esferas comunicativas, lugares sociais que os impelem a utilizar determinados gêneros de acordo com suas intenções comunicativas.

Gêneros como o romance, o conto, o teatro ou o artigo científico, por exemplo, por serem mais complexos e por absorverem, em sua composição, gêneros mais simples (ou primários, na nomenclatura utilizada pelo autor), como um diálogo ou um bilhete, seriam, na acepção de Bakhtin, exemplos de gêneros secundários.

Portanto, de acordo com a perspectiva de gênero do autor, as HQ constituiriam um gênero discursivo secundário que aparecem em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e que, muitas vezes em função do enredo desenvolvido, englobam os gêneros discursivos primários correspondentes à circunstância de comunicação verbal espontânea. Segundo Assis (2002), os gêneros

produzidos na interface oral/escrita são, necessariamente, secundários, como é o caso das HQ.

Se Bakhtin (2003) denomina os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, faz-se necessária a compreensão do termo *enunciado* para uma total compreensão da noção de gênero sob a ótica do círculo bakhtiniano. De acordo com o autor (2003, p.300), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele, atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Assim, o enunciado é visto como “real unidade da comunicação discursiva, porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, P.274). O termo enunciado se refere, nessa concepção, a algo que já foi dito, que poderá ser realizado diversas vezes, mas que será diferente a cada enunciação da frase. Ou seja, um enunciado não poderá jamais ser repetido, mas apenas citado, pois, neste caso, se trata de um novo acontecimento.

O enunciado, contudo, representa somente um elo na complexa cadeia que é a comunicação discursiva, mantendo relações dialógicas com outros enunciados, já que cada enunciado nasce como resposta a outros enunciados pré-existentes, e são seguidos por outros que virão em forma de resposta ativa dos outros participantes da interação comunicativa.

Em relação à constituição dos enunciados, Bakhtin (2003) afirma que não são compostos apenas de uma dimensão verbal, seu material semiótico e a organização desse material em um texto, mas também de uma situação social, a situação de interação, que inclui os participantes sociais dessa interação, tempo e espaço históricos e a orientação valorativa. Assim, sendo a dimensão social parte integrante do enunciado, este apresenta emissor, destinatário e um propósito discursivo, e está relacionado a uma situação de interação que acontece em uma determinada esfera discursiva. A situação de interação é, portanto, parte do enunciado, e não apenas um elemento externo, pois é indispensável à sua compreensão efetiva.

A partir dessa concepção de enunciado, Bakhtin (2003) faz a distinção entre enunciado e oração. Segundo o autor, o enunciado é algo concreto, uma unidade constitutiva, e a oração é um elemento abstrato, enquanto unidade convencional da língua. Além disso, o enunciado permite uma atitude responsiva e se

relaciona com a situação de interação, enquanto a oração não possui plenitude de sentido e não determina, por si só, uma atitude responsiva, além de não ter contato com a situação de interação; sua interação, no contexto verbal, acontece com outras orações. Caso apresente todos os atributos de um enunciado, já não pode ser considerada como oração, mas como um enunciado composto por uma única oração.

Bakhtin (2003) estabeleceu também a distinção entre enunciado e texto. Segundo o autor, o termo “texto” não corresponde à essência de um enunciado inteiro; assim, o estudo do enunciado ou do gênero do qual faz parte só pode se concretizar se forem vistos em sua integridade completa, ou seja, considerando-se seus aspectos sociais constitutivos.

Para Bakhtin (2003), o texto é um ponto de partida, um dado primário para as diferentes disciplinas nas ciências humanas. O estudo do social, do homem e sua linguagem só pode se realizar através de textos, pois seus pensamentos e pontos de vista só podem se concretizar através de textos.

O enunciado, na visão do autor, seria uma unidade complexa que ultrapassaria os limites do próprio texto, se o considerarmos distanciado das relações sociais e somente do ponto de vista de sua organização textual. Dessa forma, as cartas, o romance, as crônicas, as notícias e as HQ seriam exemplos de enunciados.

O autor, através dessa concepção de linguagem, desenvolve também o conceito de dialogismo, por meio do qual afirma que a nossa voz é sempre a voz do outro, ou seja, todo enunciado se constitui a partir de um outro enunciado já existente. Dessa forma, o dialogismo seria intrínseco à linguagem. (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin procurou, no conjunto de sua obra, compreender os processos de constituição e funcionamento dos gêneros do discurso, observando as relações sociais nas quais estão inseridos, articulando-os com sua concepção de enunciado. Considerando o meio social, Bakhtin (2003) concebe o gênero como formas de se ver o mundo, destacando, ainda, sua plasticidade, estabilidade e maleabilidade.

Ainda segundo Bakhtin (2003), se não existissem os gêneros do discurso e se não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

2.1 O estudo do gênero: uma perspectiva histórica

Desde a década de 90, o gênero vem, cada vez mais, se firmando como objeto de estudo tanto no ambiente escolar, quanto no acadêmico, principalmente na área da Linguística Aplicada. Como afirma Marcuschi (2008), são tantos os estudos nesta área que parece até mesmo que estudar gênero virou moda. Por serem diversas, portanto, as discussões sobre propostas de ensino de leitura e escrita que se baseiam na noção de gênero, elas podem apresentar concepções teóricas e terminológicas semelhantes e, em outras, totalmente divergentes.

Em contrapartida, como afirma Bezerra (2017), mesmo que já se tenha decorrido algum tempo da popularização do conceito de gênero, ainda não foi suficiente para sanar dúvidas básicas, tanto na perspectiva teórica, quanto em relação a sua aplicação ao ensino da língua. Arriscamos dizer, inclusive, que em decorrência das diversas linhas de pesquisa sobre o assunto, essas dúvidas aumentaram, principalmente entre alguns professores de educação básica que se encontram distantes das discussões acadêmicas.

Justamente por ser um campo fértil e dinâmico, se torna difícil para professores de língua portuguesa da educação básica e até mesmo para estudiosos e pesquisadores acompanharem as pesquisas atuais na área. Segundo Bathia (2009), a popularidade do conceito de gênero passa a ser considerada um problema pelo fato de que quanto mais um conceito se torna popular, mais variadas são as orientações e interpretações a respeito dele.

Contudo, seria errôneo supor que todos os pesquisadores que discutem o conceito de gênero partem do mesmo objeto teórico, pois não se trata de um conceito homogêneo, já que possui concepções diversas, ancoradas em correntes teóricas distintas. Até mesmo as terminologias *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* são alvos de divergência entre os pesquisadores, por uns vistos como sinônimos e por outros como antônimos, conforme veremos mais adiante.

Como nos afirma Marcuschi (2008), o estudo do gênero não é novo e teve início com Platão – tudo o que fazemos hoje são outras visões de um mesmo tema. Na tradição ocidental, o conceito de gênero aparece exclusivamente ligado à literatura, na expressão “gêneros literários”; hoje, sabemos que pode “referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. (SWALES, 1990, P.33).

Ao longo da história ocidental, os gêneros já receberam definições diversas. Na Antiguidade Clássica, por exemplo, eram definidos de acordo com a forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjetivo ou objetivo). Assim sendo, havia apenas três gêneros, denominados de épico, lírico e dramático. Durante a Idade Média desenvolveu-se amplamente a teoria de Aristóteles, que admitia a existência de três gêneros distintos: o judiciário, o deliberativo e o empírico. (MARCUSCHI, 2008). Cada um desses discursos seria definido pelo contexto em que eram pronunciados, determinando, assim, a categoria de seus ouvintes: através do discurso judiciário, o orador acusava ou defendia; o deliberativo tinha a intenção de aconselhar ou persuadir; e o empírico seria um discurso elogioso ou de repreensão. Portanto, é possível perceber que já nessa distinção há uma concordância com o objetivo da enunciação, prerrogativa dos estudos sobre gênero presente em diversos momentos de desenvolvimento da teoria.

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), em diversos momentos na história e em diversas áreas de estudo, o termo gênero foi utilizado principalmente como uma ferramenta classificatória, uma maneira de categorizar diferentes espécies de texto. Porém, atualmente, o gênero passou a ser visto não mais como um mero organizador de tipos de texto, mas sim como um “poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais, ideologicamente ativo e historicamente cambiante”.

O estudo dos gêneros tem sido alvo de interesse de diversos segmentos das ciências da linguagem, o que se justifica pelo fato do entendimento de que a sociedade se organiza por meio de textos ou de gêneros do discurso. Segundo Marcuschi (2008), o fato de diversos estudiosos de várias áreas de estudo diferentes estarem demonstrando interesse pelo estudo dos gêneros acaba por torná-lo cada vez mais multidisciplinar. Portanto, segundo o autor, “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, P.149).

Bem diferente da visão aristotélica, o gênero continua assumindo importantes perspectivas e suscitando diversas pesquisas. Ramires (2005) faz uma abordagem panorâmica das diversas vertentes sobre o estudo dos gêneros, importante para que se compreenda a complexidade e a diversidade desse campo de pesquisa. Seriam elas a Escola de Bakhtin, a Escola Norte-Americana (Carolyn Miller,

John Swales, Charles Bazerman) e a Escola de Genebra (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart).

O autor ressalta a importância de Bakhtin para o estudo dos gêneros, pois, segundo ele, não se pode falar em análise de gêneros textuais sem mencionar a importância da contribuição de sua obra. (RAMIRES, 2005).

A Escola Norte-Americana, também conhecida como Escola Nova Retórica, não se preocupa em apresentar modelos de ensino. Seus estudos centralizam-se nos elementos de situação, deixando de lado as características formais dos gêneros. Em outras palavras, preocupam-se com o modo de funcionamento dos gêneros como resposta a contextos externos, recorrentes em uma cultura.

Carolyn Miller (1984) parte do pressuposto de que os gêneros são uma “forma de ação social”. São o que ela denomina de “artefatos culturais” importantes como parte integrante dos contextos comunicativos da sociedade. Por se enquadrar em uma situação retórica, para Miller (2009) o importante não é nomear ou classificar um gênero, mas entender seu funcionamento. Descrevendo sucintamente o pensamento da autora, os gêneros seriam convenções discursivas, situadas e contextualizadas socialmente, que atendem às necessidades de um campo comunicativo. A forma assumida por um determinado gênero seria o reflexo das convenções de discurso de uma sociedade, sendo esta forma passível de mudanças, em ações conjuntas com a sociedade.

De acordo com Swales (1990), outro grande pilar da Escola Norte-Americana, o termo gênero é utilizado como referência a uma categoria distinta de discurso, seja ele falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Para esse autor, um gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros partilham um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos ‘experts’ membros da comunidade de discurso e com isso constituem a base lógica para o gênero” (SWALES, 1990, P.58).

O propósito comunicativo é uma das noções centrais do pensamento swalesiano, e é um importante aspecto que tem levado a uma categorização dos gêneros de acordo com as tarefas específicas para as quais são utilizados para executá-las. Em outras palavras, os gêneros realizam tarefas e, portanto, não possuem um único propósito comunicativo, mas diversos.

A proposta de Bazerman (2005) é mais operacional e se pauta em conceitos como atos de fala, fatos sociais, gêneros, sistema de gêneros e sistemas

de atividades, no intuito de compreender “como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento fazendo uso de textos” (BAZERMAN, 2005).

Através de uma didatização dos conceitos, o autor elenca uma série de eventos produtores de textos e fatos sociais para exemplificar como o modo de produção de um texto é inerente ao seu ambiente social. Afirmar, então, que nesse “ciclo de textos e atividades, vemos sistemas organizacionais bem articulados dentro dos quais tipos específicos de textos circulam por caminhos previsíveis, com consequências familiares e de fácil compreensão” (BAZERMAN, 2005, P.21).

Para Bazerman, os fatos sociais seriam as verdades estabelecidas e aceitas incontestavelmente por uma comunidade, ou seja, todo acontecimento que acreditam ser verídico. Esses fatos acabam por afetar os enunciados produzidos, pois são consolidados socialmente. Portanto, cada texto bem-sucedido cria para seus leitores um fato social, que são ações sociais significativas realizadas pelos atos de fala. Esses atos se realizam através de gêneros.

Os atos de fala se organizam de uma maneira típica e são facilmente reconhecidos por seus participantes. Podemos, assim, chegar à conclusão de que os gêneros são formas de agir que se organizam em sistemas hierárquicos. (BAZERMAN, 2005).

Para a Escola de Genebra, diferentemente do pensamento da Escola Norte Americana, o ensino do gênero possui uma grande repercussão na educação brasileira. O conceito de gênero é encarado como uma possibilidade de desestabilizar práticas de ensino arcaicas e problemáticas, no que concerne à formação de sujeitos letrados autônomos e conscientes de seu papel social, preparados para enfrentar práticas letradas dentro e fora do contexto escolar.

Segundo os estudiosos que seguem essa linha de pensamento, o gênero é visto como um instrumento para agir de maneira discursiva, pois “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros” (Dolz; Schneuwly, 2004).

Contudo, os gêneros por si só não fornecem preceitos para se constituir um currículo. Apesar de serem a base do trabalho escolar, não servem para tal finalidade, pois “os gêneros são entidades vagas sem que possam ser identificados como uma só base em suas propriedades linguísticas” (BRONCKART, 1999, p.79). Além disso, o trabalho com gêneros contribui para o desenvolvimento das operações de

linguagem, que se constituem aos poucos, já que não se relacionam a uma competência textual inata. (SCHNEUWLY, 1994).

Marcuschi (2008) faz um breve levantamento das perspectivas teóricas internacionais em curso atualmente, que seriam: a perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin; a perspectiva comunicativa, na qual se identificam Steger, Gülich e Bergman; a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday; a perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino da segunda língua, na qual se identificam Swales e Bhatia; a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada à língua materna, onde se encaixam Bronckart, Dolz e Schneuwly; a perspectiva de análise crítica, de Fairclough e Kress e a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, seguida pelos estudiosos da Escola Norte-Americana, como Miller, Bazerman e Freedman.

O autor também diferencia quatro correntes de estudo de gênero no Brasil: a linha bakhtiniana, que segue a perspectiva socioconstrutivista da Escola de Genebra, cujos representantes são Dolz e Schneuwly, e o interacionismo de Bronckart; a perspectiva swalesiana, que é influenciada pelos estudos de Swales, na linha da Escola Norte-Americana; a Escola Australiana da Sidney, que segue uma perspectiva sistêmico-funcional e é fomentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday; e uma quarta perspectiva, mais geral, influenciada principalmente por Bakhtin, Adam, Bronckart e por componentes da Escola Americana como Miller, Bazerman e por ingleses e australianos tais como Kress e Fairclough (MARCUSCHI, 2008).

O autor chama a atenção, contudo, para o fato de que esses levantamentos ainda são bastante precários, visto que é praticamente impossível listar de modo completo todas as correntes teóricas existentes atualmente. Além disso, não é uma discussão fechada e estática, mas dinâmica e aberta a discussões (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros, segundo Marcuschi (2007), são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. São eventos textuais maleáveis e dinâmicos, que surgem de acordo com as necessidades socioculturais, como se pode perceber na quantidade de gêneros hoje existentes a partir das inovações tecnológicas.

Ainda de acordo com Marcuschi (2007), é possível observar a evolução dos gêneros com o passar do tempo. No período da pré-escrita, havia uma quantidade

limitada de gêneros, pois os povos possuíam uma cultura essencialmente oral. Com a invenção da escrita, o número de gêneros aumentou, podendo então se diferenciar os gêneros típicos da escrita dos essencialmente orais. Com a invenção da imprensa tipográfica e a expansão da industrialização, é possível observar o surgimento de um número ainda maior de gêneros, bem como maior alcance da população a eles. Atualmente, na era da cultura eletrônica e a invenção de novas formas de comunicação, como a TV, o celular e principalmente, a internet, surgiu um grande número de novos gêneros, tanto escritos quanto orais.

Porém, como já havia observado Bakhtin (2003) ao falar na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro, dando origem assim a outro, os novos gêneros não são totalmente inovadores, pois são evoluções de outros já existentes. O e-mail, por exemplo, pode ser considerado uma evolução da carta, tendo como principal diferença a rapidez na comunicação. (MARCUSCHI, 2004).

Essa noção de gênero como algo social e mutável pode ser verificada em atividades simples do cotidiano, como uma conversa informal entre amigos, escrever um e-mail para o chefe ou participar de uma reunião de negócios. Adapta-se a linguagem, seja na fala ou na escrita, ao interlocutor e ao contexto sociocultural em que o indivíduo se encontra, ou seja, fazemos usos de diversos gêneros textuais nas várias situações sociais com as quais nos deparamos.

O gênero textual é imprescindível para a comunicação verbal, ou seja, não há como se comunicar verbalmente senão por um gênero ou texto. Esse pressuposto, defendido por Bakhtin (2003), assim como Bronckart (1999) e Marcuschi (2008), concebe a língua levando em consideração não o seu caráter formal, mas seus aspectos discursivos e enunciativos.

2.2 Gêneros textuais ou gêneros discursivos?

Na língua portuguesa, há a necessidade de se utilizar o termo gênero acompanhado de um adjetivo para evitar ambiguidades relacionadas a gênero *social*. Em inglês não há esse problema; utiliza-se *genre* para *gênero* e *gender* para *gênero social*. Talvez por esse motivo seja comum vermos dúvidas quanto à utilização das expressões *tipos textuais* ou *gêneros textuais*; ou, ainda, gênero textual e gênero discursivo geralmente sendo utilizadas ou como sinônimas ou como antagônicas. Contudo, a escolha pelo uso de uma ou outra expressão deveria ser consciente e,

como afirma Bezerra (2017), é preciso se questionar até que ponto a distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais é válida, e tentar visualizar mais claramente o lugar devido a essa distinção nos campos da pesquisa acadêmica e do ensino.

Faz-se necessária, inicialmente, a distinção entre tipo textual e gênero textual, pois é comum que professores e alunos ainda confundam os dois conceitos e acabem classificando como tipo aquilo que na verdade é gênero. A expressão tipo textual, segundo Marcuschi (2007), designa um conjunto de enunciados organizados em uma estrutura bem definida, que pode ser reconhecida facilmente por suas características preponderantes, ou seja, uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição e que abrange um número limitado de categorias, como a narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

Há, porém, algumas divergências entre quais seriam de fato esses tipos textuais. Adam (2008) considera, além dos já citados, também como tipo o dialogal. Kock e Fávero (1987) acrescentam à lista a sequência preditiva e nomeiam o explicativo também como expositivo e Schneuwly e Dolz (2004) falam de agrupamentos, que seriam narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Gêneros são ações sóciodiscursivas, as diversas formas em que o texto pode ser utilizado na interação humana em suas relações socioculturais; são os textos materializados em nosso cotidiano e, diferente dos tipos textuais, são inúmeros.

Segundo Biber (1988), os gêneros têm como base a intenção dos falantes, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Portanto, pode-se afirmar que os gêneros textuais priorizam critérios externos (sociocomunicativos e discursivos) e os tipos textuais, os internos (linguísticos e textuais). (MARCUSCHI, 2007).

Bazerman (2005, p.151) afirma que “os gêneros textuais são fenômenos históricos inerentes à ação comunicativa do ser humano no meio cultural e social. São as diversas formas de interação no convívio em sociedade”. Segundo a perspectiva desse autor, ao fazermos parte de uma sociedade, convivemos o tempo todo com gêneros, sejam eles orais ou escritos.

É importante ressaltar que a linguagem é uma prática social e, como tal, sofre alterações constantes. Dessa forma, um mesmo gênero pode se transformar com o passar do tempo, adquirindo outras características, funções e objetivos, partindo das novas necessidades que a sociedade apresenta. O gênero e-mail é um exemplo dessas transformações, pois embora possua elementos textuais de uma

carta, apresenta avanços tecnológicos consideráveis em relação a esta, como, por exemplo, maior rapidez na comunicação entre os interlocutores. Como são fenômenos sócio-históricos influenciados pela cultura e sociedade na qual estão inseridos, não há como determinar uma quantidade exata dos gêneros existentes.

Marcuschi (2008) classifica o gênero como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização textual e uma ação retórica. Dessa forma, pode-se inferir, através das palavras do autor, que os gêneros textuais possuem formatos e suportes específicos e propósitos comunicativos próprios.

Segundo Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Assim, ao dominarmos um gênero textual, dominamos não uma forma linguística, mas uma maneira de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (MARCUSCHI, 2007).

Em relação às terminologias *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*, há discordâncias entre os autores que as consideram equivalentes e os que as veem como dicotômicas.

Ao falarmos de gênero discursivo, nos remetemos ao conceito de gênero defendido por Bakhtin, embora não seja o precursor na utilização deste termo, que já era utilizado desde a antiguidade:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, 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, 2003, p. 261-2).

Mesmo reconhecendo a influência e a importância da herança aristotélica para o conceito de gênero, é inegável a importância de Bakhtin para a noção de gênero que é veiculada atualmente, sobretudo entre os estudiosos brasileiros.

Para Bakhtin, a língua possui natureza social e não pode ser considerada como mero conjunto de normas rígidas e imutáveis, e a palavra não existe fora dos contextos sociais. Os falantes e ouvintes são seres sociais, inseridos em uma

determinada cultura. Os sujeitos se constituem nas interações sociais que estabelecem com o outro através da linguagem e dos enunciados que produzem.

Assim, sendo os enunciados produzidos em contextos sociais, e os textos e/ou discursos materializados através dos gêneros, porque os termos gêneros discursivos e gêneros sociais seriam antagônicos?

Para alguns autores, essa distinção não se mostra relevante. Marcuschi (2000), por exemplo, afirma que ambas as designações possuem legitimidade e razão de ser: os gêneros seriam textuais por se tratar de “aspectos constitutivos de natureza empírica, sejam intrínsecos ou extrínsecos à língua”; e discursivos por se tratar “de algo realizado numa situação discursiva”. Embora defenda a utilização dos dois termos, Marcuschi demonstra predileção pelo termo gêneros textuais, mesmo que, segundo Silva (1999), utilize “a mesma noção de gênero empregada na obra de Bakhtin”. Para o autor, as expressões podem ser utilizadas de forma intercambiada, a não ser quando se pretenda identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p.54).

Entretanto, alguns autores não encaram a distinção entre os termos gêneros textuais e gêneros discursivos como uma questão simplesmente terminológica. Segundo esses autores, a diferença principal encontra-se no aspecto conceitual.

Rojo (2012) divide esses autores em duas vertentes metaforicamente diferentes, às quais ela denomina de teoria dos gêneros do discurso (ou discursivos) e teoria dos gêneros de texto (ou textuais). Embora esses dois conceitos tenham em comum a mesma base nos estudos bakhtinianos, a autora afirma que

a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos - na descrição da materialidade textual. (ROJO 2005; 185)

Assim, segundo Rojo (2005), a teoria dos gêneros do discurso centra suas atenções à situação da enunciação, sem deixar de lado seus aspectos linguísticos, enquanto a teoria dos gêneros de texto procura analisar os elementos da materialidade relativos à estrutura composicional, aliada à linguística textual.

Para Rojo (2005), os autores que adotam a perspectiva de gêneros do discurso privilegiam a vontade enunciativa do locutor, partindo de uma análise detalhada dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa. A partir desta

análise, buscam as marcas linguísticas que refletem esses aspectos da situação no enunciado/texto. Já os que seguem a teoria dos gêneros textuais buscam compatibilizar análises textuais com as descrições de textos em gêneros, ou por meio de sequências e operações textuais, como defendem Adam e Marcuschi, ou por meio dos tipos de discurso, de acordo com Bronckart. Além disso, apresentam uma leitura pragmática da situação de produção.

Com base nessas observações, ressaltamos que, em concordância com Bezerra (2017), acreditamos que o ideal seria evitar uma visão dicotômica entre texto e discurso, pois os gêneros são tão discursivos quanto textuais, haja vista que uma compreensão integral dos gêneros abrange a compreensão dessas duas dimensões que os constituem. Reduzi-lo, portanto, a uma dessas terminologias seria um equívoco. Optamos, portanto, pela designação *gênero*, demonstrando, assim, a convergência das teorias aqui descritas para a análise de nosso objeto.

2.3 Os gêneros no ensino da língua

Sendo os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2003), atividades sócio comunicativas de ação e interação social, sem os quais a comunicação humana não seria possível, podemos então afirmar que o trabalho com gêneros em sala de aula, englobando a sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), é peça fundamental para o desenvolvimento de saberes essenciais para as práticas sociais de linguagem.

Como nos afirma Rojo (2005), o texto é a base do ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental, seja como material de leitura e produção de textos ou como objeto de ensino propriamente dito.

Ainda segundo a autora, há uma preocupação em se discutir a respeito do fato de que as práticas escolares brasileiras costumam formar leitores e produtores de texto, ao final do ensino fundamental II, com apenas capacidades mais básicas de leitura e escrita. Esse fato resultou em uma nova forma de utilização dos textos em sala de aula, onde o foco seja o texto em seu funcionamento e em seu contexto de leitura e produção, ideia reforçada em diversas passagens dos PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente aos recentes resultados de pesquisas sobre educação e Linguística, vêm contribuindo para que o gênero apareça como foco central no ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos.

Conforme esclarecem os PCN, a sociedade atual espera que os educandos se tornem cidadãos completos, capazes de agir de forma consciente e crítica, através da leitura e da escrita. Sendo assim, a visão tradicionalista de ensino que encara o texto apenas como forma e estrutura linguística fixa parece não mais ter lugar na sala de aula, pois a língua, entendida como processo social, não é homogênea ou estática.

Ao trazermos o gênero discursivo para a sala de aula, possibilitamos aos alunos que se tornem conscientes na utilização da linguagem como prática social, enquanto estabelece relações com o contexto, seus papéis constitutivos e propósitos comunicativos.

A partir da década de 90, à medida que estudos sobre a proposta de Bakhtin e a compreensão do gênero do discurso como processo de ação e interação social avançam, cresce o número de pesquisas associando o ensino ao trabalho com gêneros discursivos (MARCUSCHI, 2008).

Segundo Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nessa perspectiva, é possível afirmar que as práticas escolares e o ensino não devem estar desassociados da particularidade humana que possibilita a realização de objetivos particulares fazendo uso da linguagem em contextos específicos (MARCUSCHI, 2003).

Nas últimas duas décadas, diversas mudanças ocorreram no mundo como um todo, principalmente o surgimento de novas tecnologias, que influenciam na maneira das pessoas se comunicarem e de viver em sociedade. Juntamente a essas novas tecnologias, novos gêneros foram surgindo, instaurando, assim, novas formas de uso da linguagem nas práticas sociais (MARCUSCHI, 2003).

A partir dessa concepção, é possível compreender que de um gênero primário, como caracterizou Bakhtin (2003), podem nascer diversos outros gêneros, em virtude de suas características sociocomunicativas, ocorrendo o que Bakhtin definiu como uma transmutação de gêneros (BAKHTIN, 2003).

Sendo a escola um ambiente social que tem como missão tornar um aluno não só um sujeito letrado, mas com pensamento crítico sobre seu papel na sociedade, deve abrigar vários gêneros, não enaltecendo apenas alguns em detrimento de outros, permitindo que os textos ganhem vida e incentivando o diálogo, possibilitando ao aluno uma compreensão crítica daquilo que o cerca.

Os PCN de Língua Portuguesa salientam a importância dos estudos dos gêneros discursivos em sala de aula. Sugerem, ainda, um conjunto de gêneros considerados essenciais para a vida dos estudantes na sociedade atual, tanto em atividades escritas como orais (PCN, 1998).

É possível, inclusive, encontrar diversas noções bakhtinianas diluídas nos PCN. O que os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram como importantes habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, como reconhecimento do gênero e das intenções do enunciador, atitude responsiva crítica, dentre vários outros, resumem-se na concepção bakhtiniana de domínio dos gêneros, que nos possibilita interagir com o interlocutor, prevendo a forma e o conteúdo do que poderá ser dito. Segundo Bakhtin (2003), sem esse conhecimento, não é possível haver comunicação.

Se considerarmos, em concordância com Bakhtin (2003), que a criança adquire vários gêneros juntamente com a aquisição da língua materna, podemos afirmar que é importante que a escola desenvolva o conhecimento dos que ela já domina, facilitando, assim, a assimilação de novos gêneros, que, geralmente, são secundários e complexos.

Não se pode deixar de salientar que, como apontam estudos na área nos últimos anos, o ensino a partir de gêneros possibilita a compreensão do mundo e de sua estrutura organizacional. A partir do domínio de gêneros diversos e de interações verbais, o indivíduo é capaz de promover transformação social. Segundo Miller (2009), ao dominarmos um gênero, aprendemos formas típicas de expressão para fins específicos e, além disso, que propósito podemos alcançar, tais como interagir, criticar ou influenciar pessoas, por exemplo. Dessa forma, possibilita-se ao aluno participar ativa e criticamente das ações de sua comunidade (MARCUSCHI, 2003).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a escola sempre trabalhou com gêneros, pois mesmo a forma de comunicação centrada na aprendizagem se transforma em formas de linguagem específicas. Porém, os gêneros escolares seguem a uma sequência tradicional, podendo sofrer variações, da descrição-narração-dissertação.

Como observa Marcuschi (2007), se analisarmos os manuais de ensino da língua encontraremos uma grande variedade de gêneros textuais. Porém, se observarmos de forma mais atenta, essa variedade não condiz com a realidade do aluno, pois os gêneros tradicionais continuam em destaque enquanto os demais aparecem apenas como distração, enfeite ou apoio para questões gramaticais.

Embora não se negue a importância da tríade canônica narração-dissertação-descrição, tão trabalhada nas escolas, é importante levar em consideração, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), que a escola é um lugar de interação social que propicia situações de produção e recepção de textos. Os alunos, em um mesmo ambiente escolar, deparam-se com situações de comunicações diversas, em que a escrita é necessária. Portanto, há a necessidade do surgimento de gêneros novos, que satisfaçam as novas formas de comunicação, já que o gênero surge a partir de uma determinada esfera social.

A introdução de um novo gênero na sala de aula requer uma decisão didática para se atingir objetivos de aprendizagem, como dominar o gênero, para compreendê-lo melhor e, assim, produzi-lo de forma satisfatória tanto na escola como fora dela; e desenvolver habilidades para ultrapassá-lo para outros gêneros próximos ou distantes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao introduzir um determinado gênero na escola, ele se torna, automaticamente, um gênero escolar, uma variação do que o originou.

Ao trabalhar com gêneros em sala de aula, o professor deve situar seus alunos em situações comunicativas as mais próximas possíveis de sua realidade, em atividades contextualizadas que produzam sentido para eles, ao invés de focar somente nos gêneros canônicos considerados indispensáveis ao ensino de Língua Portuguesa.

3 GÊNERO HQ COMO FORMA DE EXPRESSÃO HUMANA

Neste capítulo, discorreremos acerca do gênero HQ. Para tanto, iniciaremos a primeira parte apresentando um panorama histórico do gênero, a fim de demonstrar as transformações a que foi submetido ao longo do tempo. Posteriormente, discutiremos a trajetória das HQ no Brasil, quando ainda era vista com preconceito e como material prejudicial e pouco adequado ao contexto escolar, até obter seu devido reconhecimento. Em seguida, faremos uma análise dos mecanismos verbais e visuais utilizados nos gêneros HQ, tais como as onomatopeias, interjeições, metáforas visuais, balões, legendas, entre outros recursos. Na quarta parte, analisaremos a presença das HQ nos contextos acadêmicos, antes vista como inadequada como objeto de estudo e hoje tendo sua importância reconhecida através do trabalho de grandes estudiosos como Cagnin (2015), Vergueiro (2010, 2013) e Ramos (2009). Na última parte, discorreremos acerca das possibilidades do uso do gênero HQ nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

3.1 Gênero HQ: um olhar histórico

A arte de contar histórias através de desenhos e palavras em uma sequência linear faz parte da cultura de diversos povos, pois lida com símbolos e representações da identidade humana, e suas origens estão ainda nos primórdios de nossa civilização, quando o homem começou a rabiscar nas paredes das cavernas. Como nos afirma Lovetro (2011), era uma época em que se morria cedo, devido às diversas adversidades e dificuldades de sobrevivência, como a fome, o embate com animais perigosos e a inexistência de tratamentos medicinais. Em face dessa realidade, de que forma o homem poderia repassar a seus filhos técnicas básicas de sobrevivência em um meio tão selvagem, como, por exemplo, produzir fogo, gerar filhos ou caçar um animal?

A maneira encontrada foi a utilização de desenhos em forma de sequência, produzidos nas paredes das cavernas, inicialmente de forma mais rústica com pedras e, posteriormente, de forma mais elaborada, com tintas retiradas de plantas.

Ainda segundo Lovetro (2011), antes disso, o conhecimento era repassado através de gestos ou sons que só eram compreendidos por membros do mesmo

grupo, podendo, assim, se perder durante o processo de comunicação. Daí se percebe a importância da imagem gráfica para nossos ancestrais: o homem passava a descobrir, embora ainda não tivesse consciência plena deste fato, a capacidade criadora de se comunicar e contar uma história através de desenhos, o que nos possibilita, até hoje, compreender o que era vivido e expressado pelos homens daquela época.

O termo “arte sequencial” foi criado por Eisner (1989) para se referir a qualquer forma de expressão em que haja um encadeamento de imagens que, de forma articulada, narram um episódio. Mesmo tendo sido criada ainda nos primórdios da civilização, continua sendo atual, pois é notório o quanto o visual se faz importante na comunicação moderna. Dessa forma, as HQ não podem ou devem ser vistas como uma arte menor, como ainda acreditam alguns. É historicamente comprovado seu papel fundamental no estímulo à leitura e no desenvolvimento de formas de linguagem posteriores (LOVETRO, 2011).

Um pouco mais à frente na história das civilizações, os egípcios ilustravam as paredes de seus templos com episódios de caça, reuniões, oferendas e outras atividades desenvolvidas pelo povo da época, de uma maneira mais elaborada que os homens das cavernas, utilizando materiais mais sofisticados como pigmentos sintéticos e orgânicos e um estilo de desenho em relevo que apresentava os homens com cabeça e pés de perfil e o corpo voltado para frente. Os deuses e faraós eram retratados em tamanho maior enquanto homens comuns e escravos apareciam em escala bem menor; homens eram pintados em vermelho e as mulheres, em ocre. (STRICKLAND, 2003).

Este costume também pode ser observado nas civilizações grega e romana, onde a arte sequencial era produzida principalmente em vasos, colunas e em baixos relevos, retratando temas cotidianos, mitológicos ou eróticos (SANTOS, 2016). Como maior exemplo temos a coluna de Trajano, imperador romano que, no ano 113 a.C. mandou construir uma coluna onde suas batalhas foram representadas em vários desenhos em relevo feitos em espiral.

Figura 1 – Coluna de Trajano



Fonte: Istockphoto (23 out 2017)

É possível também encontrar a arte sequencial nas representações pictográficas do povo maia, em meados do século V a.C. Os maias faziam representações de seu cotidiano, de seus rituais e crenças astrológicas, utilizando papel americano e tinta extraída de casca de árvores.

No século XII, um exemplo importante de arte sequencial é a Tapeçaria de Bayeux, obra feita toda em bordado para celebrar a batalha de Hastings (1066) e a Conquista Normanda da Inglaterra, realizada pelo duque da Normandia, Guilherme II. Com aproximadamente sessenta metros, aliando texto e desenho, é uma verdadeira HQ gigante. Em algumas impressões em xilogravuras no século XVIII, em Épinal, na França, é possível observar uma espécie de forma arcaica de balão, contendo falas coloquiais da época saindo da boca dos personagens. É importante ressaltar que, até o século XVII, poucas pessoas tinham acesso à alfabetização; daí a importância salutar da imagem. Todos, alfabetizados ou não, crianças e adultos, conseguem entendê-la (LOVETRO, 2011).

Figura 2 – Tapeçaria de Bayeux



Fonte: Ricardo Costa [sítio] (23 out 2017)

A expressão por meio de representações pictóricas encontrou seu declínio, de acordo com Vergueiro (2010), depois da ascensão do alfabeto fonético, favorecendo primeiramente segmentos sociais privilegiados, já que necessitava de alfabetização, algo não acessível a todas as camadas da população até o século XIX, popularizando-se completamente no século XX.

Contudo, foi com a invenção da prensa por Gutemberg, no século XV, que as imagens gráficas ganharam o mundo. Segundo Vergueiro (2013), os séculos posteriores à criação da indústria tipográfica foram marcados por diversas obras que aliavam, de maneira bastante eficiente, palavra e imagem, atendendo, assim, a diversos objetivos, como a doutrinação religiosa, ideais políticos e o simples entretenimento.

A evolução da indústria tipográfica, aliada ao surgimento das grandes cadeias jornalísticas facilitaram, segundo Vergueiro (2013), o aparecimento das HQ como meios de comunicação em massa. Embora alguns estudiosos acreditem que as HQ tenham nascido nos Estados Unidos, é importante destacar, em consonância com o pensamento de Lovetro (2011), que os americanos tendem a reivindicar para si a invenção de muitas coisas, e não seria diferente com as HQ. Contudo, há registros anteriores ao surgimento das HQ em solo americano.

No ano de 1827, século XIX, o professor suíço Rudolph Topffer criou “*M. Vieux-Bois*”, considerada por diversos estudiosos como a primeira HQ do mundo. A obra já apresentava aspectos constitutivos do gênero, como a quadrinização, a fala direcionada para personagens e algumas metáforas visuais.

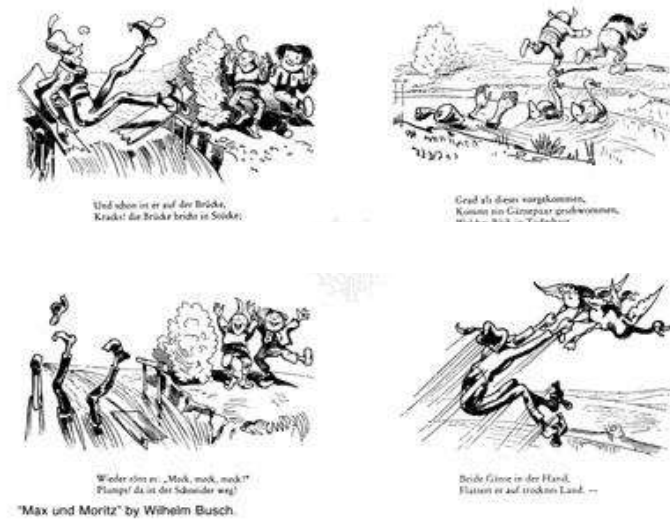
Figura 3 – *M. Vieux Bois*



Fonte: Leonardo de Sá [sítio] (23 out 2017)

O alemão Wilhelm Busch, em 1865, criou “*Max und Moritz*”, que contava a história de dois amigos sempre a postos para se meter em confusões. Sem se preocupar com a linguagem e utilizando bastante violência em seus desenhos, não era bem vista pelos pais e professores da época. A HQ de Busch serviu de inspiração para a série de Dirks, “*Sobrinhos do Capitão*”, em 1867 (LOVETRO, 2011).

Figura 4 – “Max und Moritz”



Fonte: Encyclopedia Britannica (23 out 2017)

Em cinco de maio de 1895, no jornal *World*, era publicada a tirinha “*Yellow Kid*”, criada por Richard F. Outcault, que trazia como personagem principal um garoto de um bairro periférico, de humor ácido e bastante crítico da sociedade em que vivia. A grande novidade apresentada por essa obra foi a utilização das falas dos personagens dentro dos quadrinhos, nos balões, e não de forma separada abaixo das figuras. As falas do personagem *Yellow Kid* apareciam na bata que ele vestia. Anos mais tarde, essa tirinha se transformaria em uma HQ com um enorme sucesso de público (LOVRETO, 2011).

Figura 5 – “Yellow Kid”



Fonte: Zé Beto [sitio] (23 out 2017)

Segundo Lovetro (2011), a era de ouro das HQ americanas começou durante a crise na Bolsa de Wall Street, em 1929. Nessa época, surgiram os primeiros personagens de aventura, como Tarzan e Buck Rogers. Essas publicações tiveram seu início nos jornais norte-americanos, nas edições de domingo, e eram, como nos afirma Vergueiro (2013), predominantemente cômicas; por isso receberam o nome de *comics* (cômicos em inglês). Anos mais tarde, as tiras passaram a ser publicadas diariamente, e suas temáticas foram se diversificando. As histórias auxiliavam na disseminação da visão de mundo norte-americana, colaborando, juntamente ao cinema, para a globalização de valores, cultura e ideais do país. (VERGUEIRO, 2013).

O surgimento de uma plataforma própria, chamadas de *comic books* – ou gibis, no Brasil – ampliou bastante o consumo das HQ e auxiliaram na sua popularização (VERGUEIRO, 2013). Durante a Segunda Guerra Mundial, heróis como o Capitão América contribuíram para aumentar consideravelmente sua popularidade e consumo ao aparecerem em suas histórias envolvidos em conflitos bélicos. Este personagem talvez seja o mais ufanista entre todos os outros; lançado poucos meses antes do ataque japonês a *Pearl Harbor*, surge, já em sua estreia no ano de 1941, esmurrando o rosto de Adolf Hitler.

Em junho de 1938, na primeira edição da *Action Comics*, estreava aquele que seria considerado o primeiro super-herói de todos e o marco do início da chamada Era de Ouro das HQ: “*Superman*”. A narrativa do alienígena kriptoniano que se instalou na América foi sucesso de público e de vendas, provocando a criação de diversos outros personagens heroicos, conhecidos e admirados até os dias atuais,

como “*The Flash*”, em 1940 e “*Green Lantern*” e “*Aquaman*”, ambos em 1941. Contudo, o herói mais popular foi “*Batman*”, criado em 1939, personagem encomendado pela editora *National Periodics*, que anos depois viria a ser conhecida por *DC Comics*.

As personagens femininas se faziam presentes nas HQ como vilãs sedutoras sexualmente estereotipadas ou como mocinhas indefesas que despertavam o interesse amoroso dos super-heróis. Em outubro de 1940, o psicólogo americano e inventor do polígrafo William Moulton Marston publicou uma coluna na qual defendia o potencial educativo das HQ, fato que chamou a atenção da empresa *All-American Comics*, que prontamente o convidou a trabalhar como consultor de suas obras. Marston era um ferrenho defensor da superioridade da mulher e de ideais controversos para a época, como a poligamia e o amor livre. Ao aceitar o cargo, criou a personagem feminista Mulher Maravilha, que tinha como uma de suas armas o laço da verdade, que forçava os vilões a não mentir, tal como sua invenção, o polígrafo.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, segundo Vergueiro (2013), novos gêneros além da aventura começaram a surgir nos quadrinhos, como o terror e o suspense. Enquanto alguns pais e educadores começavam a se preocupar com a influência das HQ sobre os adolescentes, as vendas continuavam em alta.

Contudo, no início da chamada Guerra Fria, o psiquiatra alemão Fredric Wertham iniciou uma campanha contra a influência das HQ nos adolescentes norte-americanos, pois ele considerava prejudicial e uma ameaça à juventude. Em seu livro, intitulado “*Seduction of the Innocent*”, publicado em 1954, Wertham procura provar que as HQ seriam culpadas por diversas anomalias de comportamento entre os jovens, e que sua leitura os tornaria estudantes preguiçosos e cidadãos adultos desajustados. Dentre vários argumentos utilizados no livro para defender sua hipótese, o psiquiatra afirma que a leitura das HQ do Batman, por exemplo, poderia incitar nos jovens comportamentos homossexuais, já que o herói viveria em um relacionamento homoafetivo com seu parceiro, Robin (VERGUEIRO, 2013). O livro foi sucesso de público e mudou a maneira como as HQ seriam vistas durante muito tempo.

Devido às denúncias de Wertham e à pressão por parte da sociedade norte-americana, os quadrinhos passaram a ser vistos como inferiores e nocivos, sendo necessário que passassem por algum tipo de vigilância ou censura. Foi nesse cenário que editores norte-americanos se reuniram e criaram o “*Comic Code*

Authority", uma espécie de código de ética que tinha por objetivo garantir que o conteúdo da revista não oferecia riscos ao desenvolvimento ético e intelectual dos adolescentes (VERGUEIRO, 2013).

A partir de então, as HQ tinham que passar por uma espécie de vistoria e, se aprovadas, seriam publicadas com um selo fixado em sua capa, de forma bastante visível, garantindo a qualidade de sua história. Como era de se esperar, esta censura teve um efeito bastante negativo sobre o mercado de HQ, com o fechamento de várias editoras e a publicação de revistas com conteúdo padrão e pasteurizado (VERGUEIRO, 2013). As histórias eram fracas e medíocres, dando pouca ou nenhuma margem à imaginação, sem criatividade e que, agora assim, em nada contribuíam para a formação intelectual de seus leitores.

Figura 6 – Capa da HQ “Fantastic Four” com o selo de aprovação da Comic Code Authority



Fonte: Edge of space [sitio] (23 out 2017)

Os quadrinhos, então, passaram a ser ainda mais estigmatizados pela camada considerada “cult” da sociedade. Segundo Vergueiro (2013), acreditava-se que sua leitura era perda de tempo e que afastava os estudantes de assuntos mais sérios e importantes, causando prejuízos na escola e dificuldades de raciocínio e apreensão.

Com o passar do tempo, principalmente no final do século XX, percebeu-se que muito do que se achava sobre as HQ era fruto de preconceitos descabidos e falta de conhecimento. Seu “redescobrimento”, de acordo com Vergueiro (2013), fez com que muitas das acusações levantadas sobre ela fossem esquecidas e anuladas. A partir de então, as HQ foram encaradas e analisadas sob uma ótica própria e de forma menos negativa.

Passados dois anos do período obscuro de censura e negação enfrentada pelas HQ, a *DC Comics* inaugura a chamada “Era de Prata” com o lançamento de releituras de heróis como Flash e Lanterna Verde. Nas narrativas dessa época, os heróis ainda eram modelos perfeitos, cheios de virtudes e sem defeitos, que combatiam vilões de outras dimensões ou planetas. Para quebrar esse paradigma, a *Marvel Comics*, em 1961, na figura do editor Stan Lee em parceria com grandes artistas gráficos como Jack Kirby e Don Heck, cria uma nova leva de super-heróis mais próximos homem comum, passíveis de falha e que enfrentam vilões e problemas do mundo real, tais como o Quarteto Fantástico, Hulk, Homem de Ferro, *Deadpool* e o mais conhecido Homem Aranha.

DC Comics e *Marvel Comics* são até os dias atuais as duas maiores empresas do ramo de HQ, sendo sucesso de público não só entre os leitores, mas do público em geral que acompanha as adaptações de filmes de super-heróis para o cinema e de séries para os canais de *streaming*, como a *Netflix*.

Portanto, como nos afirma Lovetro (2011), a origem da linguagem das HQ acompanhou, de certa forma, a história da humanidade. Surgiu ainda nos primórdios da civilização e continua sendo atual, à medida que nossa necessidade de nos comunicarmos através de textos multimodais aumenta, em uma sociedade cada vez mais visual.

A construção de narrativas é um importante aspecto da cultura humana. As linguagens verbais e não verbais são, até hoje, ferramentas de expressão humana, possibilitando que o registro de várias narrativas ao longo do tempo chegasse até a sociedade atual. Ainda de acordo com o autor, as HQ, ao se utilizarem da imagem gráfica, elemento de comunicação que esteve presente na humanidade desde os seus primórdios, vão ao encontro das necessidades de comunicação do ser humano.

3.2 A trajetória das HQ no Brasil: do preconceito ao reconhecimento

O marco inicial da produção brasileira de HQ, segundo estudiosos (CIRNE, 1975; CARDOSO, 2002; PATATI & BRAGA, 2006) é a publicação, em 1969, de *As Aventuras de Nhô Quin* ou *Impressões de uma Viagem à Corte*, do ítalo-brasileiro Angelo Agostini, que teve seu primeiro capítulo publicado no dia 31 de janeiro 1969¹. Nesta obra, já é possível identificar características específicas das HQ, como a ordenação sequencial dos quadros, já seguindo o padrão ocidental de leitura (da esquerda para a direita), a quadrinização dos desenhos e o uso do texto como uma espécie de guia para a leitura.

Porém, a grande obra de Agostini nos quadrinhos foi “As aventuras de Zé Caipora”, publicada em 1883, pois apresentava um traço mais refinado, conotação mais realista e temática com um misto de drama e aventura, algo inovador até então.

Infelizmente, o pioneirismo de Agostini é pouco reconhecido dentro e fora do Brasil, sendo questionado até mesmo por alguns estudiosos da área, como se pode perceber na fala de Anselmo (1975, p. 64): “Não existe no Brasil uma linha autenticamente nacional de desenvolvimento de HQ, sendo a importação responsável pela introdução das HQ neste país”.

A penetração em massa de HQ estrangeiras no país, especialmente dos *comic books* americanos, aconteceu, segundo Moya (1994), através da publicação do Suplemento Juvenil, por Adolfo Aizen entre 1933 e 1934. As *comic books* eram obtidas a preços baixos, o que acabava por desestimular o investimento em artistas nacionais. Além disso, havia a curiosidade pelo estrangeiro e pelos heróis das HQ da moda, em sua grande maioria, americanos. Mesmo quando algum material brasileiro era publicado no Suplemento Juvenil, era notável a influência de modelos estrangeiros, sobretudo americanos.

Com a publicação do Suplemento Juvenil, é possível observar também o início, embora ainda de maneira insípida, de um mercado editorial brasileiro, com o surgimento de empresários e jornalistas que viriam a ter grande importância na imprensa brasileira. Dentre eles pode-se destacar o jornalista Roberto Marinho, dono das Editoras Globo que até hoje são referência na produção de HQ destinados ao público jovem. Roberto Marinho publicou “O Globo Juvenil” como uma resposta ao

¹ Em virtude do pioneirismo da obra de Agostini, o dia 31 de janeiro passou a ser considerado como o Dia do Quadrinho Nacional.

“Suplemento Juvenil” de Aizen e, quando este lança “O Mirim”, em 1979, aquele responde com “O Gibi”, dando início a uma acirrada disputa pelo mercado de quadrinhos brasileiro (JUNIOR, 2004).

As primeiras críticas formais em relação às HQ brasileiras surgiram ainda nos anos 20, quando a Associação Brasileira de Educadores (ABE) protestou contra a inserção de hábitos estrangeiros nas crianças através das HQ. Em 1944, o INEP (Instituto Nacional da Educação e Pesquisa), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), apresentou um estudo no qual se afirmava que as HQ causavam “ladeira mental” nas crianças. Tal argumento se sustentava devido ao fato de os estudantes preferirem as HQ aos livros.

Devido à pressão popular, o Congresso brasileiro resolveu intervir na questão criando uma comissão de análise das HQ tendo como relator o sociólogo e escritor Gilberto Freyre (*apud* Gonçalo JR. 2004, p. 157), que, dentre as considerações que defendeu, afirmou que “as histórias em quadrinhos, em si, não são boas nem más, pois dependem do uso que se faz delas”, além de destacar a sua utilidade no processo de alfabetização e no preenchimento da necessidade imaginativa da mente infantil.

Há alguns marcos na luta pela publicação de HQ genuinamente brasileiras, como a criação da Associação Brasileira de Desenho (ABD), na década de 40, e a Associação de Desenhistas de São Paulo, fundada em 1952, que discutiam e promoviam a inserção de artistas brasileiros na produção de HQ. A Primeira Exposição Internacional das Histórias em Quadrinhos aconteceu em 18 de junho de 1951, e foi um importante passo para que as HQ começassem a ser legitimadas como arte, através de exposições, palestras e presença de famosos quadrinistas internacionais (MOYA, 1977).

A consolidação dos principais nomes das HQ brasileiras ocorreu durante os anos 50 e 60. Em 1960, foi publicada a HQ “Pererê”, de autoria de Ziraldo. A revista era mensal e teve duração de quatro anos. A HQ tratava de temas relacionados ao folclore e ao cotidiano brasileiro, fazendo também referências a diversos acontecimentos mundiais importantes, como a Revolução Cubana, a corrida espacial e a Copa do Mundo de 1962.

Embora as HQ tenham demonstrado ser bastante lucrativas e do agrado do grande público, continuaram, durante os anos 50 e 60, as perseguições ideológicas

de grupos conservadores que condenavam principalmente as histórias de terror e violência, consideradas subversivas e prejudiciais ao público jovem.

Na década de 50, as teorias levantadas por Frederic Werthan chegaram também ao Brasil, levando o Senado brasileiro a proibir a venda de HQ que fossem consideradas imorais e a exigência de que 50% das HQ vendidas no Brasil deveriam ser feitas por brasileiros. Segundo Vergueiro (2010), os editores criaram também um código próprio com a aplicação de um selo legitimador nas HQ, semelhante ao que foi feito nos Estados Unidos.

Muitos autores nacionais, curiosamente, consideram a censura promovida pelo *Comics Code Authority* sobre as HQ americanas algo positivo, por acreditarem que tal medida acarretaria em um maior espaço no mercado para as HQ nacionais, o que de fato ocorreu, mas não da maneira que esperavam: como a censura proibiu as histórias de terror norte-americanas, diversas editoras publicaram HQ desenhadas por artistas brasileiros, porém, estes deveriam assiná-las com um pseudônimo inglês.

Este selo vigorou por muito tempo, até que em 1963, o então presidente brasileiro João Goulart, lançou um polêmico projeto de lei estipulando um aumento anual das publicações de HQ e tirinhas de autores brasileiros. Com o Golpe de 64, a lei não resistiu às mudanças políticas e nunca foi aplicada como prevista (JUNIOR, 2004).

Atualmente, mesmo com o advento de novas tecnologias como a TV e a internet, as HQ perduram como preferência de leitura entre crianças e adolescentes brasileiros. Desde as histórias da Turma da Mônica, O Menino Maluquinho de Ziraldo até os *comic books* americanos, que continuam tendo presença maciça no mercado brasileiro, são materiais indispensáveis também nos contextos escolares, haja vista a predileção dos alunos pelo gênero e pelo fato de ser possível, através de sua utilização em sala de aula, o aperfeiçoamento das estratégias de leitura e produção textual.

3.3 Mecanismos verbais e visuais no gênero HQ

A transmissão de conhecimentos e manifestações artísticas não se realizaria se não possuíssemos a habilidade de criar formas de linguagem. O homem, desde os seus primórdios, demonstra o desejo de se comunicar, mesmo que através de rabiscos ou desenhos nas paredes das cavernas.

A prática de leitura está presente na vida do ser humano desde quando começa, na infância, a compreender o mundo que o cerca. No desejo constante de decifrar e interpretar sentidos, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, no contato com um livro ou através de diversos gêneros textuais, sendo eles verbais ou não verbais, multimodais ou multissemióticos, estamos sempre, de certa forma, lendo. Participamos, como afirma Street (2014), de uma sociedade letrada em que a escrita faz parte de nossas práticas sociais cotidianas.

De forma bastante simples, podemos definir a linguagem verbal como a que tem por unidade a palavra, enquanto a não verbal apresenta outros tipos de unidade, como gestos, movimento, som e imagem.

A linguagem verbal não é estática, mas dinâmica e flexível, que se modifica ao passar do tempo através de seu uso. Algumas palavras surgem e outras desaparecem, como é o caso das gírias, que mudam de tempos em tempos; outras têm seu sentido alterado, como, por exemplo, a palavra “sinistro”, que antes significava algo terrível e assustador e hoje já indica algo positivo e interessante. Os jovens do século XXI não falam da mesma maneira que seus pais ou avós falavam na mesma idade; basta lembrarmos das gírias famosas na época da Jovem Guarda como “bicho” e “broto” que hoje já não são mais utilizadas, assim como a mesóclise, que também caiu em desuso mesmo sendo uma regra gramatical.

A era da informática também trouxe mudanças significativas ao vocabulário brasileiro, com o surgimento de palavras novas, oriundas em sua grande maioria do inglês, como “*clicar*” e “*resetar*”, e com a utilização de palavras já conhecidas, mas com significados diferentes, como “rede” ou “navegar”.

Todas essas mudanças, sejam elas na fala ou na escrita, são decorrentes em grande parte dos meios de comunicação em massa, como o cinema, a TV e também as HQ, que produzem novas maneiras de se expressar, através de novas gírias, bordões ou frases de efeito que alcançam o grande público e passam a ser utilizadas em seus contextos comunicativos cotidianos.

Assim, podemos afirmar que as HQ tanto influenciam o meio social na qual estão inseridas como são influenciadas por ele, o que pode ser facilmente observado se analisarmos as falas de diversos personagens de HQ que refletem o falar coloquial do brasileiro, como “cê”, “tá”, entre outros, e as gírias de determinados grupos, tais como “falou”, “daora” ou “tamo junto”, bem como as onomatopeias e as interjeições, o que aproxima ainda mais as HQ de seu público leitor, por ser um gênero com o qual

se identificam e que, por ter aspectos da oralidade em sua composição, apresentam linguagem concisa e de fácil entendimento.

Segundo Vergueiro (2013), as HQ são um tipo de narrativa em que o código verbal e o visual são utilizados de forma conjunta, cada um ocupando um papel próprio e especial, reforçando-se mutuamente de maneira a garantir que a narrativa seja compreendida de maneira satisfatória. Embora alguma parte seja repassada unicamente pelos desenhos e outra, pelo texto, a maior parte da narrativa das HQ é compreendida pelos leitores através do trabalho em conjunto do verbal e do não verbal.

As HQ possuem mecanismos verbais e visuais que são próprios do gênero, alguns criados exclusivamente para ele e outros inspirados em linguagens utilizadas em outros meios de expressão, como o cinema, por exemplo, ficando a critério, como ressalta Vergueiro (2013), da criatividade do autor. A compreensão desses elementos permitirá ao professor uma melhor utilização das HQ em sala, tanto em situações de leitura quanto, principalmente, de produção do gênero.

O elemento básico da HQ é a imagem ou linguagem visual, que neste gênero aparece como uma sequência de quadros, através de uma narrativa, seja ela ficcional ou não. A menor unidade narrativa chama-se vinheta ou quadrinhos, que são organizados de acordo com a estratégia de leitura, ou seja, no padrão ocidental, devem ser lidos de cima para baixo e da esquerda para a direita, enquanto no padrão oriental, a organização das vinhetas se dá da direita para a esquerda, permitindo, assim, a compreensão da história (VERGUEIRO, 2013).

O quadrinho ou vinheta, segundo Vergueiro (2012, p. 32) é a “representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de um determinado instante ou acontecimento”. Assim, não se pode afirmar que o quadrinho é o mesmo que uma fotografia, pois enquanto esta capta um único instante, num mesmo quadrinho podem ser colocados vários momentos que, de forma conjunta, passam a ideia de uma ação integrada.

Figura 7 – Vinheta da Turma da Mônica com ações diversas



Fonte: Mania de gibi [sitio] (23 out 2017)

Na vinheta acima, podemos observar que dentro do mesmo quadrinho estão ações diversas: o pai lê o jornal, a mãe costura e os meninos jogam videogame; as ações em conjunto passam o sentido pretendido pelo autor, de que foram acontecimentos concomitantes.

Nos primeiros quadrinhos, as vinhetas costumavam apresentar o mesmo formato e tamanho, o que veio a mudar com a modernização do gênero, voltado agora a um público que exige mais dinamicidade a ação nas narrativas. Assim, as HQ atuais, principalmente os *comic books* de super-heróis americanos, utilizam diversos formatos e tamanhos de vinhetas, às vezes se sobrepunham umas às outras, o que pode dificultar a leitura de alguns leitores menos experientes, mas que, sem sombra de dúvida, agrada a maioria dos leitores por abandonar a monotonia dos quadros regulares.

Figura 8 – Exemplo de vinhetas da HQ “A morte do Batman”



Fonte: O santuário [sitio] (23 out 2017)

Como se pode observar claramente no exemplo acima, as HQ atuais misturam vinhetas de diferentes tamanhos e formatos, alterando as estratégias de leitura e exigindo do leitor um pouco mais de atenção e maturidade leitora para que não se perca na narrativa. A explosão de cores fortes também auxilia na construção de uma histórica dinâmica e marcante.

Até mesmo as linhas que contornam as vinhetas são mecanismos que contribuem para a construção de sentido nas HQ. Quadrinhos que apresentam linhas contínuas indicam ações que de fato ocorreram no momento presente, enquanto linhas pontilhadas podem indicar ações ocorridas no passado. Alguns autores utilizam linhas em formato de nuvem para indicar que a ação não passa de um sonho ou desejo da personagem ou participando metalinguisticamente da história, como nos exemplos a seguir:

Figura 9 – Exemplo de quadrinhos metalinguísticos



Fonte: Quadro a quadro [sitio] (23 out 2017)

Figura 10 – Exemplo de vinheta sonho



Fonte: Tujaviu [sitio] (23 out 2017)

Alguns autores até mesmo abrem mão das linhas que contornam as vinhetas, o que não acarreta em nenhuma dificuldade de leitura da narrativa, pois as linhas, segundo Vergueiro (2013) são imaginadas facilmente pelo leitor de forma automática.

Figura 11 – Vinhetas sem linhas de Glauco



Fonte: Página cinco [sitio] (23 out 2017)

Os planos ou enquadramentos nas HQ, segundo Vergueiro (2013), demonstram, da mesma forma que na pintura, na fotografia ou no cinema, como uma determinada imagem foi representada.

A nomenclatura dos planos é a mesma que a utilizada pelo cinema. Assim, o plano geral é um enquadramento amplo, onde se pode ver tanto os personagens como todo o cenário no qual está.

Figura 12 – Vinheta em plano geral



Fonte: Crie suas HQs [sitio] (23 out 2017)

No plano total não há preocupação em representar o cenário em detalhes, não sendo possível, assim, perceber a maioria de seus detalhes. O foco são as personagens envolvidas no acontecimento retratado.

Figura 13 – Vinheta em plano total



Fonte: The Walking Dead [sitio] (23 out 2017)

O plano aproximado é ainda mais restrito que o plano total, não havendo nenhum foco para o cenário e apresentando os personagens apenas da cintura para cima, para que o leitor possa observar com bastante clareza suas expressões e traços físicos, que são bastante importantes na compreensão da narrativa da HQ.

Figura 14 – Vinheta em plano aproximado



Fonte: Crie suas HQs [sitio] (23 out 2017)

Alguns autores de HQ utilizam também o chamado plano americano, que retrata os personagens em foco até a altura dos joelhos e facilita seu reconhecimento. É utilizado, normalmente, em situações nas quais os personagens envolvidos estão dialogando.

Figura 15 – Vinheta em plano americano



Fonte: Crie suas HQs [sitio] (23 out 2017)

No primeiro plano, o personagem é enquadrado do peito para cima, tal qual como um close fotográfico, no qual podemos ver detalhadamente a expressão do personagem e seu estado emotivo. Diferencia-se do plano aproximado, entre outros fatores, por ter como foco um único personagem.

Figura 16 – Vinheta em primeiro plano



Fonte: Plano crítico [sitio] (23 out 2017)

O plano de detalhe é uma aproximação ainda maior de uma parte do corpo de algum personagem ou objeto, de forma a chamar a atenção do leitor para algo em especial que provavelmente passaria despercebido.

Figura 17 – Vinheta com plano de detalhe



Fonte: Raio laser [sitio] (23 out 2017)

Segundo Vergueiro (2013), o ângulo de visão denota a maneira com que o autor deseja que a cena seja vista e se divide em três tipos. No ângulo de visão médio, utilizada geralmente em cenas de diálogo ou com pouca ação, o leitor observa a cena como se acontecesse em frente a seus olhos.

Figura 18 – Vinheta com ângulo de visão médio



Fonte: Roteirista Leo Santana [sitio] (24 out 2017)

O ângulo de visão superior, geralmente utilizado em cenas de suspense e tensão, apresenta os personagens diminuídos, sendo vencidos, ao menos temporariamente, por seus inimigos ou adversidades. A ação aparece retratada de cima para baixo.

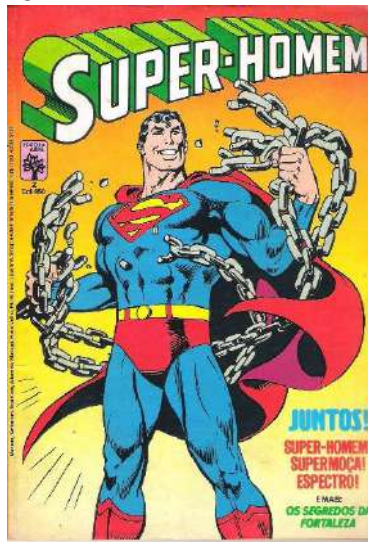
Figura 19 – Vinheta em ângulo de visão superior



Fonte: Wikiwand [sitio] (24 out 2017)

O ângulo de visão inferior, ao contrário do superior, é utilizado para engradecer ou enaltecer a figura de um personagem. É bastante utilizada nos quadrinhos de super-heróis e mostra a ação de baixo para cima.

Figura 20 – Super-Homem em ângulo de visão inferior



Fonte: Photobucket (24 out 2017)

Os planos e ângulos de visão não são utilizados de maneira uniforme. Como afirma Vergueiro (2013), os autores costumam misturá-los para tornar a leitura mais dinâmica e atrativa.

Geralmente, as HQ apresentam um personagem fixo, o protagonista da história, formando uma “série”, uma narrativa que continua em diversos outros volumes lançados posteriormente. O protagonista costuma ser representado de forma diferente dos demais, não só fisicamente como social e intelectualmente. Em alguns

casos, como os super-heróis ou personagens de aventuras, costumam estar com a mesma roupa ou usando algo cuja cor possa ser facilmente associada a ele, possibilitando, assim, seu reconhecimento imediato.

Os personagens secundários, que nas HQ são representados comumente pelos antagonistas, companheiro ou interesse amoroso do protagonista, auxiliam em seu destaque como personagem principal da história e no desenrolar da narrativa (VERGUEIRO, 2013).

Os personagens são representados graficamente de acordo com o estilo da HQ. Dessa forma, histórias cômicas costumam apresentar desenhos caricatos, enquanto os super-heróis ou personagens de aventura geralmente são apresentados de forma mais realista.

As expressões corporais e faciais dos personagens, evidenciadas pelos planos e ângulos de visão também são essenciais para a caracterização dos personagens e compreensão da narrativa de forma satisfatória. Segundo Vergueiro (2013), existe um código universal nas HQ que permite aos personagens demonstrarem os mais diversos sentimentos, que também são facilmente compreendidos pelo leitor.

Como nas HQ as imagens são sempre estáticas, alguns recursos se fazem necessários para passar ao leitor uma ideia mais realista de ação ou movimento, que são conhecidas como figuras cinéticas. Por serem bastante diversas, seria impossível fazer uma listagem de todas que compõem as HQ. Contudo, as mais comuns são os parênteses indicando movimentos leves, como uma virada de cabeça ou o levantar de um braço; linhas retas ou curvas que assinalam uma trajetória ou corrida, traços oscilantes que indicam tremores ou vibração; ou formas indicando impactos.

Figura 21 – Figuras cinéticas



Fonte: Monitorando pueri [sitio] (24 out 2017)

Na figura acima, por exemplo, percebemos diversas figuras cinéticas, como os traços circulares indicando o girar do coelho, os parênteses ao lado do bicho de pelúcia indicando seu movimento e as linhas retas abaixo dos pés da personagem ilustrando seu movimento de corrida.

As metáforas visuais, embora semelhante às figuras cinéticas, trabalham no sentido de reforçar a linguagem verbal presente na HQ. É o caso, por exemplo, do uso do desenho de uma lâmpada para indicar que a personagem teve uma ideia, estrelas para ilustrar que se machucou ou um pequeno redemoinho acima de sua cabeça sinalizando raiva. O tamanho da ilustração da metáfora visual está diretamente ligado a intensidade do sentimento da personagem; quanto maior a ilustração, maior o sentimento. Podem aparecer tanto dentro quanto fora dos balões e por serem inúmeras, se torna impossível catalogá-las.

Figura 22 – Metáforas visuais



Fonte: Emaze [sitio] (24 out 2017)

A linguagem verbal nas HQ se apresenta em forma de balões, legendas, onomatopeias e no título da história. Assim, de acordo com Vergueiro (2013), aparecem principalmente para expressar a fala ou pensamento das personagens,

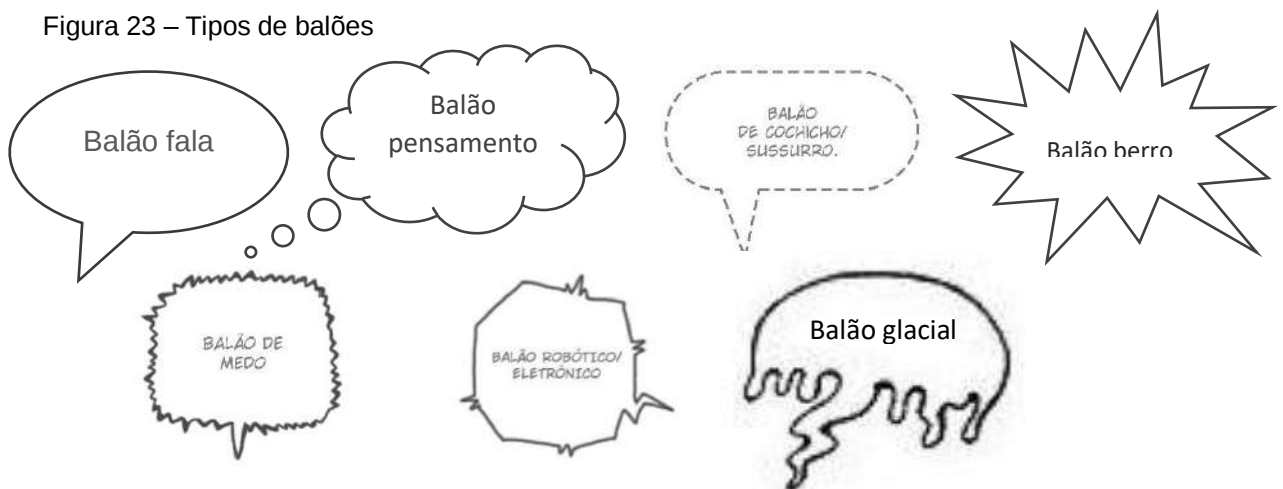
intervenções do narrador e representações de sons importantes à compreensão da narrativa, mas também pode aparecer em elementos gráficos como cartazes, vitrines, bilhetes, entre outros.

Os balões indicam a fala dos personagens e aparecem ligados a um prolongamento chamado de apêndice ou rabicho, que indica qual o quais personagens estão falando, auxiliando, assim, o leitor a compreender a ordem dos falantes em cada vinheta. Não possuem forma definida e podem ser criados infinitamente de acordo com a criatividade do autor. Utilizaremos aqui a nomenclatura de Cagnin (1975) para listarmos os que mais frequentemente são utilizados nas HQ.

O balão fala, que é o mais comum, apresenta contorno nítido e apêndice em forma de seta, apontando para a boca do falante. O balão pensamento tem formato de nuvem e seu apêndice se constitui de pequenas bolas direcionadas à cabeça do personagem, esclarecendo que o texto foi apenas pensado, mas não proferido. O balão cochicho apresenta linha pontilhada e indica uma fala em tom mais baixo, que não pode ou deve ser ouvida por terceiros.

O balão berro se assemelha a uma explosão, cheio de pontas para fora; expressa tanto um grito quanto um barulho muito forte, de algo caindo ou explodindo. O balão trêmulo, com linhas tortas, indica que o personagem está com voz trêmula, por medo ou emoção. No balão de linhas quebradas são representados os sons ou falas emitidos por aparelhos eletrônicos como o rádio, a televisão ou o celular. O balão glacial demonstra a frieza ou desprezo com o qual uma personagem se dirigiu a outra.

Figura 23 – Tipos de balões



Fonte: elaborado pela própria autora. (24 out 2017)

Há também o balão uníssono, quando o mesmo balão apresenta dois ou mais apêndices e indica que a mesma fala foi proferida por diversos personagens e os balões duplos, que pertencem a uma mesma personagem e informa que a fala foi dividida em duas partes por um breve silêncio. Os balões intercalados sinalizam que a voz de um personagem se sobrepujou a de outro (CAGNIN, 1975).

Figura 24 – Exemplo de balão uníssono – Turma da Mônica



Fonte: Biblioteca da meia noite [sitio] (24 out 2017)

Figura 25 – Exemplo de balão duplo



Fonte: Biblioteca da meia noite [sitio] (24 out 2017)

Figura 26 – Exemplo de balão intercalado



Fonte: Os passarinhos [sitio] (24 out 2017)

Até mesmo o texto contido no balão pode ter significados específicos além do principal. As letras dentro dos balões geralmente aparecem em maiúsculo e em tamanho mediano. Contudo, se a palavra aparecer em negrito, por exemplo, significa que foi pronunciada com mais intensidade ou em tom mais alto; quando tremidas, demonstram medo ou emoção e, quando em tamanho menor, indicam que foram pronunciadas em tom mais baixo.

É importante lembrar que estes são apenas exemplos, pois há inúmeras possibilidades de utilização desses recursos nas HQ, que dependerão da criatividade do autor. Alguns, inclusive, não utilizam balões para sinalizar a fala dos personagens, por exemplo. Esta é indicada somente por um traço que liga o texto ao falante. Segundo Vergueiro (2013), o maior atrativo das HQ é justamente sua dinamicidade, que permite a implantação recorrente de novas representações gráficas.

A legenda traz a voz do narrador onisciente, auxiliando a situar o leitor no tempo e no espaço da narrativa, indicando avanços ou recuos temporais, percepções de personagens, entre outros. Aparece geralmente na parte superior esquerda da vinheta, devendo ser lida antes das falas dos personagens.

Figura 27 – Exemplo de legenda



Fonte: Cala a boca jornalista [sitio] (25 out 2017)

As onomatopeias são palavras que representam graficamente os sons. Apesar de serem amplamente utilizadas em diversos gêneros discursivos, é nas HQ que encontraram um terreno fértil para a sua plasticidade e sugestão gráfica (VERGUEIRO, 2013). Auxiliam a compor as cenas de ação, dando a elas um ritmo dinâmico e frenético, de modo que o leitor quase consegue ouvi-las de fato. Embora possam estar dentro dos balões, geralmente aparecem de forma independente, em letras grandes e coloridas.

Figura 28 – Onomatopeias



Fonte: Gabi Garcia Soares [sitio] (25 out 2017)

De acordo com Vieira (2007), os avanços da linguagem pós-moderna aconteceram concomitantemente às mudanças nos meios de comunicação. Com a criação do cinema, da TV e, principalmente, da internet, a comunicação tornou-se mais rápida e repleta de elementos visuais. As imagens, atualmente, possuem presença quase que obrigatória em nossas práticas comunicativas, o que acarreta em um novo discurso semiótico, onde imagem e texto verbal se unem na construção de novos sentidos, os chamados gêneros multimodais.

É importante salientar a relevância pedagógica da presença das imagens para a compreensão da construção dos sentidos na linguagem, como afirma Vergueiro (2010). A imagem prende muito mais a atenção do leitor do que somente a linguagem verbal. Diante desse contexto, é possível constatar que a atual sociedade é multimodal, onde recursos visuais tornaram-se comuns e a imagem serve como simulação do mundo real, ilustrando discursos, visões ou posicionamentos.

O sentido de um texto pode se manifestar por diversas formas e códigos que estabelecem a comunicação entre os sujeitos. Essas formas e códigos podem aparecer em forma de gestos, imagens, produções pictóricas, entre outros. As HQ estão entre os principais gêneros que utilizam recursos multimodais, pois tanto a linguagem verbal quanto a não verbal desempenham papel central na construção do sentido.

As HQ despertam o interesse dos estudantes das mais variadas idades, além de serem ricas e produtivas formas de expressão de temáticas diversas, na qual se faz presente a relação entre palavra e imagem, além de outros recursos que possibilitam diferentes leituras, tratando-se, assim, de um gênero que congrega vários recursos semióticos e/ou multimodais.

Nessa perspectiva, para que o ensino se torne relevante na atual realidade escolar, deverá basear-se, entre outros aspectos, na multimodalidade, pois é notória a preferência dos alunos pelos gêneros multimodais, bem como sua contribuição em tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e estimulante aos jovens educandos.

3.4 As HQ nos contextos acadêmicos

Conforme analisado por Vergueiro (2010), um dos principais estudiosos brasileiros de HQ, ainda no fim dos anos 1960, a comunidade científica desqualificava completamente as histórias em quadrinhos como objeto de análise. Os primeiros estudos linguísticos sobre quadrinhos surgiram em um cenário onde as HQ não eram vistas como pertencentes ao meio acadêmico. Com o passar do tempo, as HQ foram encontrando seu espaço nas pesquisas universitárias, embora não tenha sido um caminho fácil.

De acordo com Luyten (2011), o número de teses de Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado sobre HQ é, hoje, significativamente maior que de algumas décadas atrás. Por vários anos, professores se recusavam a orientar trabalhos sobre o tema e, em consequência disso, muitos orientandos desistiam e acabavam por mudar o foco de sua pesquisa.

A principal razão para que os professores desistissem de orientar trabalhos sobre HQ é que a grande maioria não estava familiarizado o suficiente com o gênero, além do desconhecimento da finalidade das HQ para investigação (LUYTEN, 2011). Esse pré-julgamento gerou uma onda de discriminação que excluía as HQ dos meios acadêmicos.

As HQ foram, durante muito tempo, negligenciadas pelos estudos acadêmicos por serem consideradas infantis e com pouco ou nenhum valor para suscitar bons trabalhos, embora hoje saibamos que são fontes de pesquisa tão ricas e complexas como qualquer outra. Na visão da elite culta, faziam parte da cultura popular, sendo consideradas por muitos, segundo Luyten (2011), como lixo cultural, não tendo, portanto, valor acadêmico algum.

Para que atingissem certo grau de legitimidade, de acordo com Lyuten (2011), fez-se necessária uma série de fatores, tais como a dinâmica da indústria das HQ, a evolução do gênero e o papel de editores e artistas. O entusiasmo dos

apreciadores de HQ também colaborou bastante para que essa realidade fosse, aos poucos, sendo mudada.

A Primeira Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos, ao contrário do que possa se esperar, não aconteceu nos Estados Unidos ou na Europa, mas em São Paulo, em 1951. A exposição foi um marco importante do interesse pelas HQ como processo de produção. Um dos participantes dessa exposição, Álvaro de Moya, foi responsável por organizar uma das primeiras obras teóricas sobre HQ a serem publicadas no Brasil. O livro, intitulado "*Shazam!*", foi lançado em 1970 e reuniu diversos artigos que abordavam o tema sob diferentes perspectivas (MOYA, 1977).

No início da década de 70, observou-se uma atenção maior voltada aos quadrinhos. Os primeiros livros teóricos sobre HQ datam do início desta década, alguns anos depois que estudos sobre o tema começaram a surgir na Europa. A "Revista de Cultura Vozes", publicada no Rio de Janeiro, trouxe resenhas e artigos sobre HQ em várias de suas edições, tendo três números voltados exclusivamente ao tema.

Na revista, dois nomes se destacaram pela abordagem constante do tema: o do jornalista Sérgio Augusto e o do professor Moacyr Cirne, que possui diversos livros sobre HQ e é considerado, até os dias de hoje, como um dos principais estudiosos sobre o gênero HQ.

O pioneirismo brasileiro das HQ no ambiente acadêmico aconteceu, segundo Vergueiro (2010), na criação de uma disciplina sobre quadrinhos em um curso de graduação de Comunicação na Universidade de Brasília e na pesquisa sobre o tema realizada no Centro de Pesquisa da Comunicação Social da Faculdade de Jornalismo Casper Líbero, em São Paulo, ambas na década de 70.

A dissertação de Cagnin (1975), defendida na Universidade de São Paulo, é vista até hoje como um estudo pioneiro e dos mais completos sobre o assunto, tornando-se referência para pesquisas posteriores, ao fazer um estudo minucioso de todas as características próprias das HQ: ângulos, tipos de balões e de letras, linguagem verbal e não verbal, dentre outros. Outra dissertação pioneira importante a ser citada foi a de Anselmo (1975), defendida na mesma Universidade. A autora fez um minucioso levantamento sobre a receptividade do gênero HQ entre os estudantes do que hoje chamamos de ensino fundamental.

A Universidade de São Paulo, através da Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP), é considerada referência nacional para o estudo de HQ, por ter dedicado

um grande e sistemático esforço para pesquisas sobre o gênero. Em 1990, foi criado nessa instituição o Núcleo de Pesquisa de Histórias em Quadrinhos, um fórum permanente de estudos e discussões sobre HQ, o que acarretou em diversas pesquisas e estudos sobre o assunto.

Segundo Vergueiro e Santos (2013), um levantamento feito em 2009 sobre produções científicas a respeito do gênero HQ na Universidade de São Paulo identificou um crescimento paulatino do interesse pelas HQ como objeto de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, o que sinalizava uma clara redução dos preconceitos em relação ao tema e a sua importância para profissionais de diversas formações.

É possível observar uma proliferação de estudos sobre gêneros no Brasil nos últimos anos. Em relação aos estudos específicos de HQ, há notavelmente duas tendências de abordagem: a que se interessa em descrever os vários formatos que podem ser adotados e a que analisa suas características textuais e enunciativas.

Deste primeiro grupo, pode-se destacar Mendonça (2002), para quem as HQ são uma espécie de “constelação de gêneros textuais”. A autora define quadrinhos como “um gênero icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro”. Cita, também, como elementos típicos do gênero os desenhos, quadros, balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal.

Silveira (2003) e Nepomuceno (2005) estão entre os autores que trabalharam os elementos textuais e enunciativos presentes no gênero. Silveira defende que as HQ são um tipo de gênero discursivo (ao contrário de Mendonça, que o considera gênero textual), enquanto Nepomuceno escolheu como foco principal de estudo as tiras, consideradas por ela como um gênero autônomo. A autora utilizou como base de sua pesquisa a teoria bakhtiniana de que os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis.

A oralidade nos quadrinhos também foi objeto de estudo de importantes trabalhos, entre eles o de Passarelli (2004), Ramos (2009) e Eguti (2001), sendo este o estudo mais amplo, ao demonstrar o fértil terreno de representação de oralidade encontrado nas HQ.

Em agosto de 2015, em virtude da 3ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos, que aconteceu na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), vinte e três livros teóricos sobre HQ de vários autores com

diversas abordagens sobre o tema foram lançados. É um acontecimento importante por ser inédito no Brasil, país com pouca tradição nesse tipo de publicação.

As HQ, antes proibidas e utilizadas às escondidas nas salas de aula, se fazem cada vez mais presentes em estudos acadêmicos, com o surgimento de fóruns de discussão dentro das universidades, congressos, simpósios e, conseqüentemente, obras acadêmicas.

É importante destacar que, mesmo com tantos trabalhos e pesquisas sobre o gênero, validando-o como rica fonte de pesquisa pertencente aos meios acadêmicos, ainda é comum a dificuldade em encontrar bibliotecas com material referencial teórico sobre HQ em seu acervo, além de professores que tenham interesse e familiaridade com o tema para orientar trabalhos, principalmente de Mestrado e Doutorado (Vergueiro, 2010).

Em contrapartida, graças à insistência dos entusiastas por quadrinhos, pesquisas sobre o tema são realizadas de maneira rotineira em várias universidades do país, relacionadas à diversos campos do conhecimento, tais como Psicologia, Letras, Teologia, História, Pedagogia, dentre outros, tanto em relação às suas características textuais, multimodais, de suporte quanto de sua utilização e importância em contextos escolares.

Em relação a essa última abordagem, não se pode deixar de salientar a importância de Waldomiro Vergueiro, autor de obras importantes a respeito da utilização de quadrinhos de sala de aula, e cujos pressupostos, entre alguns dos autores também aqui citados, norteiam esta pesquisa.

3.5 O gênero HQ no ensino de Língua Portuguesa: utopia ou realidade?

A busca por métodos que auxiliem e incentivem a leitura é constante entre os professores da educação básica e, entre as várias possibilidades, está a utilização de HQ em sala de aula. Esta prática, antes condenada e vista de forma pejorativa e preconceituosa como leitura apenas para crianças e sem valor pedagógico, é agora não só defendida como incentivada por diversos pesquisadores, por se tratar, segundo Vergueiro e Ramos (2009), de uma forma de entretenimento e de construção de saberes capaz de atingir diversos públicos e faixas etárias, além de trazer resultados bastante positivos no que se refere ao gosto pela leitura e pela escrita.

Há bem pouco tempo atrás, as HQ não eram bem vistas pelos professores em sala de aula. Os alunos tinham que fazer sua leitura às escondidas e, caso fossem flagrados, seriam rigorosamente repreendidos. Isso se deve principalmente ao fato de que eram vistas com material de leitura exclusivamente para entretenimento, e que sua leitura constante afastava os alunos da chamada “boa leitura” e lhes geravam “preguiça mental” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Discursos antiquados e ultrapassados que mascaram um total desconhecimento e desinteresse por parte dos educadores a respeito do gênero.

Embora possa ser percebida, principalmente nos últimos anos, a presença das HQ nos contextos escolares, é perceptível que ainda não há, na maioria dos casos, o desenvolvimento de atividades que contemplem as HQ em toda a sua complexidade e que permitam ao aluno momentos crítico-reflexivos em relação aos sentidos propostos nos quadrinhos. A abordagem ao gênero, quando feita, é superficial, relacionada a exercícios mecanicistas, totalmente voltadas a questões gramaticais ou de interpretação de texto, como se observa no exemplo abaixo:

Figura 29 - Exemplo de atividade utilizando quadrinhos em livro didático

Orações subordinadas adjetivas

1. Leia a tirinha a seguir.

Garfield: YOU LHE DAR ALGO QUE OS GATOS ADORAM, GARFIELD.
OBA!

AQUI ESTÁ!

ENTÃO NÃO ERA UM AUTOMÓVEL?

2. Releia este trecho da tira.

“You lhe dar algo que os gatos adoram, Garfield.”

- Quantas orações temos nessa frase?
- Essa frase é constituída por um período composto por subordinação. Indique qual é a oração principal e qual é a oração subordinada.
- Que conectivo introduz a oração subordinada?
- Reescreva a frase, substituindo a informação presente na oração subordinada por um adjetivo.

Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley (2015) p. 233.

O que não significa que não possam servir a esses propósitos; contudo, seria errôneo ou, no mínimo, reducionista, supor que elas se limitam apenas a isso e à diversão dos leitores. Porém, é possível observar em alguns livros didáticos algumas mudanças positivas, com a proposta de atividades que proporcionam a reflexão sobre

o uso dos mecanismos do gênero, como pode se observar no exemplo a seguir, relacionado à utilização das onomatopeias e dos balões, recursos verbais amplamente utilizados nas HQ.

Figura 30 – atividade sobre o uso reflexivo dos quadrinhos em livro didático

4. Leia esta tira da Turma do Penadinho.

PENADINHO

Mauricio de Sousa

ANIMACIÃO

© MAURICIO DE SOUSA EDITORA LTDA

- Escreva, no caderno, onomatopeias que poderiam ser colocadas no primeiro e no último balão da tira.
- Esses dois balões têm o contorno irregular, pontiagudo. Considerando as onomatopeias que você usou, que significado esse tipo de balão acrescenta ao que acontece nesses quadrinhos?
- Levando isso em conta, como as onomatopeias que você escreveu deveriam ser grafadas, na tira?
- E no segundo quadro? Quais onomatopeias poderiam ser colocadas?
- Ainda no caderno, escreva uma fala para o último balão da tira, mas sem usar onomatopeias.
- Como a tira fica mais impactante: com a frase que você escreveu agora ou com a onomatopeia que criou no item a?
- Levando sua última resposta em conta, explique a importância das onomatopeias para a construção dos quadrinhos em geral.

Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART (2015). p. 203.

Convém lembrar que a entrada das HQ na escola como material pedagógico não ocorreu de maneira muito tranquila. Tanto o Brasil quanto diversos outros países mostraram-se relutantes em relação a seu uso como material pedagógico, sob a justificativa que o excesso de cores e imagens e o conteúdo fantasioso prejudicaria o amadurecimento dos jovens leitores.

Em contrapartida, as diversas transformações no campo educacional a partir do século XX, o surgimento de novas tecnologias e a própria evolução do gênero contribuíram significativamente para que fossem redefinidas as concepções de ensino e aprendizagem, currículos, conteúdos e também para o reconhecimento das HQ

como um tipo de arte com características próprias, passando, assim, a serem valorizadas dentro e fora dos contextos escolares.

A maior prova dessa aproximação das HQ com o ensino pode ser observada por seu reconhecimento em documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, oficializada em 1996, já sinalizava para a necessidade de inclusão de outras formas de linguagem e manifestações artísticas no ensino fundamental: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

Mesmo ainda sendo uma intervenção tímida, pode-se afirmar, de acordo com Vergueiro e Ramos (2009), que este fato abriu as portas do ensino não só para as HQ, como para outros tipos de manifestações artísticas. Contudo, a utilização das HQ nas práticas de ensino só foi de fato oficializada com a elaboração dos PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) possuem como um de seus objetivos principais habilitar o aluno a utilizar as diferentes linguagens – lógica, verbal, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir e expressar suas ideias, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Para isso, defendem que é necessário que a escola permita o acesso dos alunos aos diversos gêneros que circulam socialmente, ensinando não só a produzi-los, como também a interpretá-los, visão até então desconhecida pela maioria dos professores da educação básica.

As HQ são mencionadas tanto na área de Artes quanto na de Língua Portuguesa. Os PCN de Artes salientam a necessidade de o aluno ser um hábil leitor tanto de quadrinhos quanto de outras formas visuais, como fotografias, vídeos e publicidades. Os de Língua Portuguesa fazem uma referência específica às charges e à leitura crítica que este gênero implica; além disso, sugerem as “tiras” como um dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula (BRASIL, 1998).

Ainda relacionado ao ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), avaliação realizada pelo governo federal, utiliza quadrinhos costumeiramente em suas questões. Uma das exigências do exame, inclusive, é que o aluno domine a leitura de diversas linguagens, e não apenas a transmitida através do código verbal (INEP, 2008).

A boa aceitação das HQ entre os alunos, bem como os resultados favoráveis à sua utilização em sala de aula começaram a ser percebidos e, diante

disso, as HQ foram incluídas, desde 2006, pela primeira vez na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que tem como objetivo permitir aos estudantes o acesso à cultura e à informação e estimular o interesse pela leitura. Desde a sua criação, no ano de 1997, o programa tinha como prioridade a distribuição de livros literários.

No PNBE de 2009 há uma consolidação da interpretação das HQ como gêneros literários por parte do governo federal. Antes disso, as HQ apareciam como uma simples ferramenta mais atrativa que o livro didático para suscitar nos estudantes o gosto por outras formas de leitura. Os autores destacam que, por mais que isto configure um significativo avanço, a inserção das HQ no PNBE entre os anos 2006 e 2008 demonstram uma clara hierarquia de leitura, onde as HQ ocupavam as posições mais baixas e os clássicos literários, as mais altas (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

O diferencial trazido pelo PNBE de 2009, segundo Vergueiro e Ramos (2009), foi a compreensão de que as HQ são, de fato, material de leitura, e que há quadrinhos bons e ruins, assim como há romances bons e ruins, cabendo ao leitor fazer essa distinção. Os autores sinalizam, contudo, para a importância de que o programa se afaste da concepção das HQ como gênero literário, em virtude de sua compreensão como uma linguagem artística autônoma.

De acordo com esses autores, tentar rotular as HQ como literatura evidencia a necessidade de um rótulo prestigiado como o literário para que sejam aceitas na escola e, também, um profundo desconhecimento sobre o gênero. A concepção das HQ como formas autônomas de arte é corroborada por diversos autores e pesquisadores importantes de área, como Moacyr Cirne, Will Eisner, Paulo Ramos e Waldomiro Vergueiro, para quem “quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p.36).

Contudo, é importante frisar que não estamos defendendo o uso das HQ em sala de aula em detrimento de outros gêneros ou dos clássicos literários, mas almejamos o uso concomitante não apenas desses, como de outros diversos gêneros discursivos necessários à formação de alunos crítico-reflexivos de seu papel na sociedade.

Não se pode deixar de salientar também como favorável à relação entre HQ e ensino a inserção dos quadrinhos nos livros didáticos de diversas disciplinas, principalmente no início dos anos 90, a partir de sua legitimação como material didático.

O principal motivo para o sucesso da inserção das HQ no ensino se dá pelo simples motivo de que é um gênero que faz parte, há muito tempo, do cotidiano de crianças e jovens. Possui uma leitura prazerosa e dinâmica, onde qualquer assunto a ser tratado pode ser interpretado mais facilmente.

Segundo Amarilha (2006), o trabalho com HQ nos contextos escolares propicia não só momentos de ludicidade, como também favorece a formação de leitores críticos, moldando a inteligência e os valores dos educandos.

Além disso, a utilização de HQ nos contextos escolares não se justifica apenas por sua ludicidade ou aceitação e identificação imediata por parte dos alunos, mas pode também ser uma ponte para a formação crítica, linguística e textual dos alunos, podendo, inclusive, auxiliar o desenvolvimento pelo gosto da leitura e escrita de outros gêneros, como o conto, a crônica e o romance, através de atividades de retextualização. O crescente número de clássicos da literatura transpostos para a linguagem das HQ confirma este fato.

Embora as HQ nem sempre tenham sido vistas com bons olhos pelos profissionais do ensino, é fato, como afirma Santos (2016), que a criança que não lê HQ tampouco se sentirá disposta a enfrentar a leitura de textos didáticos, literários e informativos.

Porém, como salienta Vergueiro (2010), para que possam ser observados os seus benefícios, é necessário que o professor saiba como utilizá-las durante o ensino, a fim de despertar a criatividade para tratar de assuntos mais complexos de uma forma lúdica e descontraída, familiarizando os alunos com a linguagem própria do gênero. Atualmente, o trabalho com as HQ em sala de aula tem se mostrado bastante profícua, mas sendo utilizadas unicamente para o ensino de conteúdos curriculares, tendo como foco apenas seu eixo temático. Dessa forma, o professor não utiliza as HQ em sala de aula como forma de linguagem, analisando sua estrutura e funcionamento, contexto de produção e formas de circulação (APARÍCIO, 2016).

O autor vai além ao afirmar que há a necessidade de uma “alfabetização” no gênero, de modo a melhor compreendê-lo. De fato, embora seja perceptível a vontade de se utilizar das HQ na sala de aula, a maioria dos professores não sabe como fazê-lo e acabam por utilizá-lo de forma restrita, presos ao livro didático, em um ensino descontextualizado, limitando, dessa forma, seus benefícios exclusivamente ao aperfeiçoamento das habilidades de leitura ou como suporte imagético para

atividades de interpretação textual, sem explorar os benefícios da aplicação do gênero em outras atividades como, por exemplo, de produção do gênero.

O surgimento de novas tecnologias e de novas maneiras de se comunicar exige o desenvolvimento de habilidades diversas, principalmente em uma sociedade cada vez mais multimodal. Dessa forma, é necessário que os alunos também aprendam em sala de aula a produzir textos multimodais ou multissemióticos, como as HQ, combinando aspectos linguísticos, imagéticos, sonoros, dentre outros, tornando-se criadores de sentido.

Para isso, as atividades que suscitem a produção de HQ em sala de aula não devem se centralizar apenas nos elementos temáticos do gênero, mas na relação de todos os elementos que compõem as HQ, verbais e não verbais, levando também em consideração os diversos contextos comunicativos nos quais este gênero é utilizado, permitindo ao aluno que construa seu projeto de dizer, selecionando as ferramentas necessárias. Além disso, a multimodalidade presente nas HQ facilita e estimula as práticas de leitura e escrita, uma vez que o contato com esse gênero textual, visto pelos alunos como leve e agradável, possibilita uma maior intimidade com o ato de ler e produzir texto.

Dessa forma, para um uso satisfatório e significativo de HQ em sala de aula, faz-se necessário que os professores da educação básica se alfabetizem quanto a linguagem específica dos quadrinhos, abandonando preconceitos descabidos e visualizando nas HQ não um inimigo, mas um excelente aliado em suas práticas pedagógicas, assumindo e valorizando a pluralidade cultural e a diversidade de linguagens tão características da sociedade atual.

4 A NATUREZA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Abordaremos, neste capítulo, de maneira detalhada, a metodologia que adotamos para atingirmos os objetivos propostos nesse trabalho. Dividimos essa seção em quatro partes. Na primeira, descreveremos o *lócus* no qual se desenvolveu a pesquisa e, na segunda, os sujeitos que desenvolveram a sequência didática proposta. Na terceira parte, detalharemos os materiais e ferramentas utilizadas pelos sujeitos durante o processo e, na quarta parte, elucidaremos os procedimentos para a construção dos dados da pesquisa, em cada um dos momentos da sequência didática, conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O objetivo principal deste trabalho é entender a utilização deste gênero como recurso didático-pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, a natureza dessa pesquisa é indutiva, sob o entendimento de que, a partir da observação de um determinado grupo, pode-se criar uma teoria aplicável a grupos maiores; e qualitativa porque se pretende que os dados encontrados nas análises feitas no decorrer da pesquisa sejam úteis, conduzindo a uma ação buscando a solução de um problema coletivo, já que, com a orientação metodológica da pesquisa-ação, a pesquisadora e os participantes produziram informações e conhecimentos de uso mais efetivo, de maneira cooperativa, promovendo, assim, ações e transformações de situações dentro da própria escola. (THIOLLENT, 2008).

4.1 O contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma turma de nono ano de uma escola pública da rede estadual de ensino.

A instituição, pertencente à regional IV, situa-se no bairro Parangaba, no município de Fortaleza, Ceará. Embora seja próxima de outras instituições de ensino tanto municipais quanto estaduais, é considerada de difícil acesso, por não ser próxima a linhas de ônibus e se situar em uma rua pouco movimentada. Os alunos que dependem de ônibus para chegar à escola precisam percorrer a pé uma distância de dois quarteirões, percurso que preferem fazer em grupos, pois, apesar de se localizar em um bairro valorizado, possui um entorno perigoso, onde acontecem constantes assaltos. A maior parte de sua clientela provém de outros bairros próximos;

uma pequena parcela mora em uma favela considerada perigosa que fica relativamente próxima à escola.

Por ser bastante antiga, com quarenta e três anos de existência, a escola é bem vista pela comunidade. Muitos antigos alunos matriculam seus filhos e netos para que também estudem lá. Atualmente possui em torno de trezentos e setenta alunos, número que diminuiu bastante em relação ao ano passado, quando a escola contava com quinhentos e vinte e três alunos, divididos em dois turnos. O principal motivo dessa diminuição no número de alunos deveu-se ao fechamento dos turnos vespertino e noturno. Mesmo funcionando apenas no turno da manhã, a escola desenvolve diversos projetos, o que mantém os alunos motivados.

Provavelmente por seu difícil acesso e pela presença de outras instituições de ensino próximas, sendo algumas bem mais acessíveis, a escola tem enfrentado, nos dois últimos anos, problemas para angariar matrículas no início do ano letivo, quadro que deve mudar no ano de 2018, pois a escola se tornará integral e, por conta deste fato e dos bons índices que vem apresentando, deverá passar por uma reforma estrutural e elétrica.

A instituição de ensino conta com dez salas de aula, uma sala de vídeo, a qual é revezada pelas turmas de terceiro ano do ensino médio; sala dos professores, dos coordenadores e do diretor; laboratório de informática e de ciências; biblioteca; secretaria; cozinha; banheiros; quadra de esportes; pátio; depósito; despensa e estacionamento, em um pavimento único. Apenas a sala de vídeo é climatizada; as demais contam com dois ventiladores. Como a escola nunca passou por uma reforma na parte elétrica, algumas vezes os ventiladores e as luzes deixam de funcionar, tornando as aulas improdutivas devido ao calor e falta de luminosidade.

O laboratório de informática conta com treze computadores, dos quais apenas nove estavam funcionando corretamente no decorrer de nossa pesquisa, devido a falta de manutenção dos mesmos, apesar de todos os esforços do núcleo gestor e do professor responsável pelo laboratório. Os computadores possuem acesso à internet, que funciona bem na maior parte do tempo. Além desse problema, a sala ficou sem refrigeração devido a uma pane elétrica que queimou os dois aparelhos de ar condicionado, ficando sem utilização durante a maior parte do ano de 2017.

Funcionam, durante o turno da manhã, duas turmas de oitavo e duas de nono ano do ensino fundamental II, além de três turmas de primeiro ano, duas de

segundo e duas de terceiro ano do ensino médio. Até o ano passado, a instituição também ofertava turmas no período vespertino, sendo uma turma de sétimo, uma turma de oitavo, uma de nono ano do fundamental II, uma turma de primeiro ano, uma de segundo e uma de terceiro ano do ensino médio. A escola também ofertava turmas de sexto ano, que eram muito procuradas pela comunidade escolar e ajudavam a fomentar as turmas seguintes, mas por determinação da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC, as vagas para sexto ano devem ser ofertadas somente pela rede municipal de ensino. O turno noturno, que funcionou na escola também até o ano de 2015, não foi ofertado nos anos de 2016 e 2017 por não haver demanda suficiente para suprir a quantidade mínima de alunos por turma exigida pela SEDUC.

Embora seja uma escola pequena e com um número reduzido de alunos, costuma apresentar bons resultados nos sistemas de avaliação externa, tais como o SPAECE² e SAEB³, sendo diversos alunos premiados anualmente pelo governo com *notebooks*. No ano de 2017, alcançou o nível de destaque no circuito de gestão⁴, sendo o nível mais alto que uma escola pode alcançar.

As turmas de nono ano do ensino fundamental II, por se encontrarem em um período de transição entre o ensino fundamental e o médio, são acompanhadas de perto tanto pelo núcleo gestor, quanto pelos professores. Diversos projetos são desenvolvidos para estas turmas com o intuito de prepará-las para o ingresso no ensino médio.

É importante salientar que na escola há uma separação dentro da disciplina de Língua Portuguesa: o Português I é direcionado à leitura e produção de texto e o Português II, à gramática. Mesmo que algumas turmas possuam professores distintos para a mesma disciplina, há entre eles uma postura colaborativa, com trocas de ideias e sugestões. A pesquisadora é professora de leitura e produção de texto das duas turmas de nono ano de ensino fundamental da referida instituição de ensino.

² Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e igualitário para todos os alunos da rede pública do estado.

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica. Instituído na década de 90 com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes.

⁴ Estratégia promovida pela Secretaria da Educação para promover melhor integração entre os agentes do processo educacional, a fim de melhorar os indicadores de aprendizagem e de aprovação em processos seletivos. Ao todo, 652 escolas participam do circuito de gestão, entre regulares, de tempo integral, profissionalizantes e indígenas que ofertam o ensino médio.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes de nossa pesquisa são alunos matriculados no nono ano do ensino fundamental, no turno da manhã, durante o ano de 2017, em uma instituição de ensino da rede pública do estado do Ceará.

A pesquisa foi aplicada nas duas turmas de nono ano da escola. No entanto, elegemos a turma 9ºB para a análise por ter sido a mais participativa e receptiva às atividades. Além disso, é importante ressaltar o fato de a pesquisadora ser a professora de Língua Portuguesa I nesta turma, ministrando três aulas semanais, sendo as três de leitura e produção textual, o que facilitou a aplicação das atividades propostas na sequência didática. Destacamos, também, o bom relacionamento da professora com os alunos, que são leitores assíduos das HQ da biblioteca da escola e em sua maioria bastante receptivos a atividades com gêneros diferenciados.

Nesta turma havia, no início do ano letivo, trinta e um alunos matriculados. Porém, uma aluna que não frequentava as aulas foi considerada desistente ainda no primeiro bimestre. Outros dois discentes pediram transferência da escola no fim do segundo bimestre, o que acabou por prejudicar o andamento de nossa pesquisa, pois a aplicação da sequência didática já havia sido iniciada.

Tínhamos, então, vinte e oito estudantes frequentando regularmente as aulas, com idades entre treze e dezesseis anos, sendo treze meninas e quinze meninos, em sua grande maioria moradores dos entornos da escola ou de bairros vizinhos. Apenas dois alunos relataram morar em um bairro distante, o Bom Jardim.

Levando em consideração a faixa etária e os relatos dos próprios estudantes, concluímos que a maioria deles apenas estuda. Três alunos afirmaram trabalhar no contra-turno para auxiliar nas despesas de casa. Todos moram com familiares, sejam pais, avós ou tios e relataram ter uma renda familiar inferior a dois salários mínimos.

A sala era considerada tranquila por parte da maioria dos professores, havendo poucos casos de indisciplina. Contudo, os alunos eram considerados apáticos e pouco participativos em atividades e projetos, sendo necessária muita motivação por parte dos professores para que as atividades fossem realizadas. Além dessas dificuldades, havia os problemas estruturais da sala, que não dispunha de ar condicionado e era quente e abafada mesmo com os dois ventiladores funcionando. A iluminação da sala também deixava a desejar, pois durante grande parte do ano

letivo as luzes queimavam devido ao problema elétrico apresentado pela escola. Estes fatos prejudicavam o andamento de algumas aulas e, conseqüentemente, o desempenho nas atividades.

Apesar das dificuldades, muitos alunos se destacavam não só pelo bom comportamento, mas também pelo interesse e dedicação às atividades escolares. Havia dois componentes do grêmio escolar na turma, ambos com grande espírito de liderança, que ajudavam a motivar os outros alunos a realizarem projetos na escola.

Os estudantes desenvolveram as atividades propostas dentro de uma sequência didática, em três módulos, realizados em sete encontros de três horas-aula cada, durante o segundo e terceiro bimestres do ano letivo de 2017, conforme cronograma previsto.

Alguns alunos faltaram às aulas, por problemas de saúde ou questões pessoais, e acabaram por não conseguir acompanhar as atividades da sequência didática de maneira satisfatória. Contudo, nenhum aluno presente em sala se recusou a participar das atividades propostas, mesmo tendo faltado em encontros anteriores. Finalizamos o trabalho com doze alunos participantes de todas as etapas da SD.

Além da infrequência de parte dos discentes, que foi uma das mais acentuadas da escola, acreditamos que a falta de motivação em participar de atividades que envolvam escrita, mesmo que relacionadas a um gênero que lhes é tão familiar, contribuiu para a não participação dessa parcela da turma. Porém, os doze discentes participantes, entre eles sete meninas e cinco meninos, mostraram-se entusiasmados e participativos no decorrer de toda a pesquisa.

4.3 Materiais

O material analisado em nossa pesquisa é composto pelas produções dos estudantes que participaram da sequência didática desenvolvida. Dessa maneira, consideramos para análise somente as HQ dos alunos que participaram de todos os módulos da SD, que foram doze alunos no total.

Para a composição do trabalho, as produções realizadas na SD foram denominadas de:

- a) *Texto motivador*, produzido já no primeiro encontro, antes mesmo da produção inicial;

- b) *Produção inicial*, desenvolvida também no primeiro encontro, logo após a produção do texto motivador, antes das atividades propostas nos módulos, e
- c) *Produção final*, realizada após a finalização dos módulos da sequência didática, momento no qual esperamos que o aluno tenha se apropriado do gênero trabalhado e aperfeiçoado sua competência comunicativa escrita, cumprindo, assim, o propósito da proposta de produção do gênero HQ.

Durante o desenvolvimento dos módulos da sequência didática, utilizamos cópias das atividades propostas e de alguns quadrinhos, já que no livro didático não consta o gênero HQ, bem como HQ de diversos estilos: *mangás*, *comic books* e gibis. Também foi feito uso do quadro branco, pincel e apagador quando necessário, lápis de cor, folhas de papel A4 para a confecção das produções finais, além de projetor e computadores disponíveis no laboratório da escola, seguindo o planejamento de cada encontro.

4.4 Procedimentos

Os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa e análise dos dados serão descritos a seguir.

Foram realizados sete encontros de três horas-aula de cinquenta minutos cada, que aconteceram entre os meses de abril e junho de 2017, nas terças-feiras, dia em que a pesquisadora tinha três aulas geminadas na turma, sendo duas aulas antes do intervalo e outra logo em seguida, tendo intervalos de uma semana, normalmente, entre os encontros. Ressaltamos que, em alguns momentos, fez-se necessário um intervalo maior entre esses encontros, devido a um feriado, a semana de provas e o desenvolvimento da Feira do Protagonismo Juvenil, realizada na primeira semana de junho. Iniciamos, então, a sequência didática no dia 25 de abril e a encerramos com a circulação do gênero no dia 20 de junho de 2017.

No momento inicial, ainda no primeiro encontro com a turma, apresentamos nossa proposta de trabalho sobre a sequência didática a ser desenvolvida, pois a incluímos no planejamento do primeiro bimestre da disciplina de Língua Portuguesa e, logo em seguida, sondamos os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero, além de explicações básicas sobre suas características constituintes. Na

tentativa de aproximar os alunos do gênero que deveriam produzir, entregamos a cópia de alguns quadrinhos para que fossem lidos e discutidos. Após esse primeiro contato formal, os alunos produziram um texto motivador bastante simples, com o tema “O herói que eu quero ser”. Com essa narrativa em mãos, foi pedido aos estudantes que a utilizassem como mote para a produção de uma HQ utilizando apenas seu conhecimento sobre o gênero, que constitui nossa produção inicial e será detalhada em seção posterior.

A pesquisadora observou os alunos no momento de produção dos textos motivadores e HQ, a fim de avaliar o processo de planejamento de escrita e constatou que os alunos não fizeram nenhum tipo de rascunho para a produção do texto narrativo, mas fizeram várias versões da HQ até entregarem uma produção que considerassem ideal.

O passo seguinte foi a análise das produções iniciais de cada aluno, fazendo um levantamento das principais dificuldades apresentadas no desenvolvimento do gênero. A partir dessa análise, desenvolvemos as atividades da sequência didática, de forma que se adequassem à realidade da turma e as dividimos em módulos, no intuito de auxiliá-los a sobrepujar as dificuldades detectadas.

Durante o desenvolvimento dos módulos, cada um com duração de três horas-aula e servindo a um objetivo específico, realizaram-se várias atividades que serão descritas detalhadamente em seções posteriores, tais como o manuseio e leitura das HQ, com o objetivo de aproximar o aluno do gênero e de sua plataforma própria, as revistas e gibis, exercícios de identificação dos recursos multimodais das HQ, como os balões e as figuras cinéticas, conduzidas pela pesquisadora. Nesse momento, também foram discutidas com os alunos as principais dificuldades que encontraram durante a produção inicial.

Em um dos módulos, os discentes foram levados ao laboratório de informática, para que entrassem em contato com HQ digitais e, dessa forma, tivessem acesso a uma vasta gama de HQ levando em consideração suas preferências particulares. Foram feitas, também neste módulo, atividades de revisão e reescrita das HQ, levando em consideração não somente sua estrutura como também o conteúdo. Correções gramaticais também foram realizadas com a mediação da pesquisadora. Após os módulos, construíram sua produção final, utilizando as ferramentas adquiridas no decorrer de toda a sequência didática (SD).

Durante toda a aplicação da SD, a pesquisadora observou atentamente a realização das atividades por parte dos alunos, o que permitiu detectar com mais clareza as dificuldades encontradas para que, dessa forma, pudesse agir de maneira a superá-las, a fim de aprimorar a aprendizagem.

As produções finais foram analisadas levando em consideração a apropriação do gênero HQ, sua estrutura composicional e elementos constitutivos, para que se pudesse avaliar se os estudantes conseguiram desenvolvê-las de forma satisfatória e se a aplicação das atividades através de uma sequência didática aprimorou sua competência textual, de forma a superar as dificuldades encontradas durante as produções iniciais.

Para finalizar a sequência didática, realizamos uma noite de autógrafos⁵ na tentativa de viabilizar a circulação social do gênero, na qual os alunos puderam expor suas produções para outros alunos, membros da comunidade escolar, familiares e amigos. Deixamos também as produções na biblioteca da escola como forma de registro e valorização do trabalho desenvolvido pela turma.

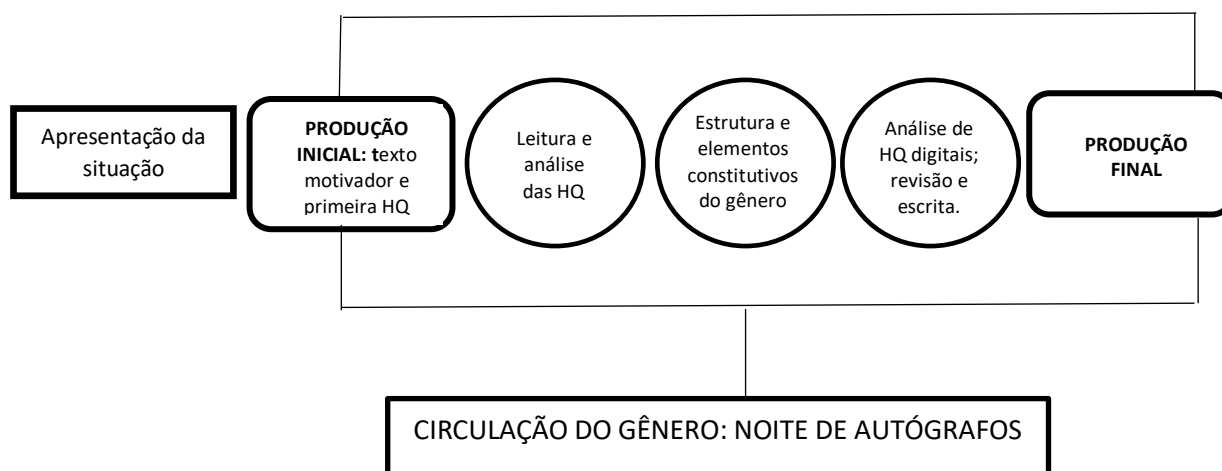
4.4.1 Aplicação da Sequência Didática e procedimentos de coleta de dados

Os encontros com a turma foram planejados tomando como base os estudos realizados sobre a utilização da sequência didática como estratégia de ensino dos gêneros textuais. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Deve ter, portanto, a finalidade de auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero textual, de forma que consiga escrever ou falar de acordo com a situação de comunicação em que se encontra, possibilitando, assim, aos alunos o acesso a novas práticas de linguagem ou as que apresentem dificuldades em dominar.

A SD apresentada nesta pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final, finalizando com a circulação do gênero conforme a figura a seguir:

⁵ É importante salientar que na noite de autógrafos foram incluídas as produções finais de outros alunos que não participaram de todas as atividades da sequência didática e que, por isso, não tiveram o trabalho analisado nesta pesquisa. Acreditamos que, desta forma, estaríamos valorizando o trabalho e o esforço de cada aluno.

Figura 31 – Síntese de SD elaborada para turma de 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pela própria autora. Adaptado de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)

4.4.1.1 Apresentação da situação

A apresentação da situação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresenta o gênero que será trabalhado e expõe os alunos ao projeto que será realizado na produção final e, ao mesmo tempo, prepara-os para a produção inicial que, ao contrário do que se pensa, não deve ser pensada como uma fase de fracasso do aluno. Mesmo que não consigam produzir um texto com todas as características do gênero trabalhado, todos os alunos são capazes de produzir um texto escrito, se bem orientados na apresentação da situação.

Seguindo o esquema de sequência didática proposta pelos autores, como forma de dar início ao trabalho, neste primeiro encontro, que teve a duração de três horas-aula, foi apresentada primeiramente aos alunos a tarefa que deveriam realizar. A maioria mostrou-se bastante interessada e empolgada com o projeto, pois afirmava gostar bastante de quadrinhos e não compreender o motivo pelo qual estes nunca eram trabalhados em sala de aula.

Esclarecemos que o principal objetivo da sequência de atividades que iriam desenvolver era a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero, de forma que conseguissem produzi-lo de maneira satisfatória. Repassamos que o tema se relacionaria à figura dos super-heróis, que estava intrinsecamente ligada às HQ, e que deveriam elaborar uma narrativa cujo protagonista é o herói que gostariam de ser, relatando situações do cotidiano em que eles próprios (ou alguém que conhecessem) tenham conseguido superar alguma dificuldade de maneira heroica. Os alunos

mostraram-se no geral empolgados com o tema e começaram a debater entre si sobre como seriam suas histórias.

Realizamos um breve levantamento de seus conhecimentos prévios a respeito do gênero; que tipos de HQ fazem parte de seu repertório sociocultural e quais as suas preferências em relação a estilos; com quais personagens se identificavam e que autores conheciam. Os mais citados foram a Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem, Naruto, O Menino Maluquinho e alguns *comic books* americanos, como Batman e Super-Homem. O único autor mencionado foi Maurício de Sousa. Embora gostem de diversos tipos de HQ, não conseguiram elencar os nomes de outros autores.

Em seguida, fizemos uma breve explanação sobre o gênero HQ e suas origens, ressaltando que seu início se deu ainda com os homens das cavernas, sem entrar em muitos detalhes sobre suas características, o que seria feito nos módulos. A pesquisadora indagou o porquê de acreditarem que as HQ deveriam ser utilizadas em sala de aula, ao que alguns alunos responderam que elas poderiam tornar as aulas de língua portuguesa mais divertidas, e que seria interessante produzirem um gênero diferente do qual estão acostumados a fazer no decorrer do ano letivo.

Dando continuidade ao debate sobre o gênero HQ, os alunos receberam cópias de alguns quadrinhos⁶ da Turma da Mônica para uma breve leitura. Depois pedimos que listassem, oralmente, quais elementos compunham a HQ. Percebemos que, embora seja um gênero com o qual apresentam bastante afinidade, nenhum dos alunos sabia nomear elementos comuns às HQ, nem mesmo reconheciam a função de alguns, como as figuras cinéticas e as metáforas visuais, por exemplo. Os únicos elementos facilmente reconhecidos e listados foram os balões, as interjeições e as onomatopeias.

Após essa conversa inicial sobre o gênero, debatemos rapidamente sobre o que eles acreditavam ser um super-herói. Uma aluna respondeu que super-herói é alguém que se diferencia dos demais por apresentar superpoderes, com o que todos concordaram. Pedimos que listassem os super-heróis que conheciam das HQ que já haviam lido e os mais citados foram os super-heróis americanos, como Super-Homem, Batman, Mulher Maravilha e Homem de Ferro, talvez pelo fato de vários deles serem protagonistas de adaptações para o cinema recentemente. A pesquisadora indagou, então, qual super-heróis gostariam de ser e com quais superpoderes. Para

⁶ Os quadrinhos utilizados na atividade estão no anexo A

nossa surpresa, nenhum herói famoso dos quadrinhos foi citado. Todos responderam que gostariam de ser como os pais, avós, irmãos ou tios, que superam as dificuldades do dia a dia mesmo não sendo dotados de superpoderes. Para finalizar, pedimos que pensassem sobre o que escreveriam no texto que seria pedido no encontro seguinte.

4.4.1.2 Produção inicial

Dando então continuidade ao trabalho da sequência didática, no encontro seguinte, também com duração de três horas-aula, dedicamo-nos a realização da produção inicial, proposta logo após termos relembado algumas considerações importantes feitas no momento anterior. A produção teve início com a elaboração do texto motivador, uma narrativa simples, em prosa e em primeira pessoa, cujo tema era “o herói que eu quero ser”.

Pedimos aos alunos que narrassem uma situação de seu dia-a-dia em que foram capazes de solucionar de forma heroica um conflito que vivenciaram ou continuam vivenciando, ou algum ato heroico que testemunharam. Sugerimos que fizessem primeiramente um rascunho, revisassem e depois passassem a limpo, mas nenhum deles se dispôs a executar essa etapa, justificando que o rascunho os fariam perder tempo. Percebemos, contudo, que, embora falhas tenham sido cometidas nos textos, em relação à gramática e à estrutura do texto narrativo, provavelmente tenha sido melhor deixar os alunos confortáveis para escrevê-lo da maneira que desejassem, pois serviria apenas de inspiração para a elaboração da produção inicial.

Assim que todos terminaram de escrever os textos motivadores, entregamos as folhas de papel A4 para que produzissem a HQ. Os alunos mostraram-se preocupados com os desenhos; todos afirmaram não saber desenhar direito, ao que a pesquisadora respondeu que o desenho não era importante, mas sim a história que estavam desenvolvendo. Os discentes então se tranquilizaram e começaram suas produções, de maneira simples, utilizando apenas lápis, borracha e canetas. Percebemos que todos eles fizeram um rascunho para só depois produzir a HQ que iriam entregar. Somente uma aluna coloriu sua produção afirmando que a história em preto e branco não teria graça.

Durante a produção, algumas dúvidas sobre o gênero surgiram e várias perguntas foram feitas, ao que sugerimos que tentassem fazer da maneira que soubessem, seguindo o que tinha sido discutido em sala e seus conhecimentos

prévios sobre HQ. Ao perceber que os alunos estavam se sentindo inseguros, reiteramos que aquela era apenas a produção inicial e que eles teriam a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e trabalhos no decorrer das atividades dos encontros seguintes. Ao final da aula, apenas dois alunos não entregaram a HQ pronta, por terem se dispersado em conversas paralelas entre si durante a execução da atividade.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial é uma importante etapa tanto para os alunos, que poderão identificar suas dificuldades em relação ao gênero trabalhado, como para os professores, que, a partir da observação, poderão remodelar a sequência a partir das reais dificuldades apresentadas pelos alunos.

4.4.1.3 Desenvolvimento dos módulos

Ainda seguindo o esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), logo após a produção inicial, o professor pode identificar as dificuldades da turma no gênero trabalhado e desenvolver os módulos, constituídos de atividades que auxiliem o aluno no domínio do gênero textual.

São nos módulos que serão trabalhados os problemas encontrados na primeira produção, munindo os alunos das estratégias necessárias para solucioná-los. Para isso, é preciso que cada módulo proponha atividades diversificadas, fazendo com que o aluno entre em contato com o gênero de diferentes modos, aumentando, assim, suas chances de sucesso.

Ao trabalhar com módulos, os alunos constroem o conhecimento de forma progressiva, adquirindo um vocabulário próprio do gênero, que será compartilhado pelos colegas e pelo professor, fazendo com que ele se familiarize com o gênero textual trabalhado.

A aplicação dos módulos ocorreu duas semanas após a produção inicial. Este atraso deveu-se ao fato de a semana de provas ter acontecido na semana anterior. Em um total de vinte e uma horas-aula dedicadas à sequência didática como um todo, os módulos foram trabalhados em nove, do terceiro ao quinto encontro, haja vista que no primeiro apresentamos a situação e no segundo elaboramos a produção inicial, e estando o sexto e o sétimo momentos reservados para a produção final e a noite de autógrafos, respectivamente.

Durante a execução dos três módulos, desenvolvemos atividades diversificadas, às quais serão apresentadas de forma detalhada nos itens a seguir.

A) Módulo 1 – Terceiro encontro

No primeiro módulo, que aconteceu no terceiro encontro com a turma, aprofundamos o conhecimento sobre o gênero. Inicialmente, entregamos HQ de diversos estilos, como gibis, *mangás* e *comic books*, para que os alunos manuseassem e fizessem uma leitura breve, percebendo, assim, os diferentes formatos, tipos de papel e estilos de leitura característicos de cada tipo de HQ, entrando em contato com o gênero de maneira direta. Em um primeiro momento, deixamos os alunos à vontade para que escolhessem a HQ que preferissem, mas pedimos, posteriormente, que folheassem os outros dois tipos de HQ disponíveis, para que pudéssemos compará-las.

Entregamos, então, fichas⁷ aos discentes para que listassem as características observadas em cada tipo de HQ e debatemos, oralmente, sobre quais delas eram comuns a todas as HQ e o que cada estilo apresentava de diferente das outras.

Os estudantes logo perceberam que o *mangá* era o estilo de HQ que mais se diferenciava das demais, pois sua leitura era feita de maneira diferente da qual estavam acostumados. Explicamos que a estratégia de leitura desse estilo de HQ era de trás para a frente, e as vinhetas deveriam ser lidas da direita para a esquerda. Um aluno ressaltou que na sua produção inicial teve a intenção de produzir um *mangá*, mas que não havia feito dessa forma por desconhecer a estrutura. Aproveitamos para ressaltar uma outra diferença desse estilo: os desenhos em preto e branco, muito embora algumas produções mais recentes sejam em cores.

Debatemos, também, especificamente sobre a HQ *Turma da Mônica Jovem*, que apresenta uma estrutura diferente dos gibis da *Turma da Mônica*, assemelhando-se em alguns aspectos ao *mangá*, como a forma dos desenhos, ausência de cores e linguagem, mas que possui uma estratégia de leitura diferente das HQ japonesas, sendo lida de frente para trás da mesma forma que os quadrinhos ocidentais. Ressaltamos que essa característica tão peculiar é uma tentativa de evitar

⁷ O modelo da ficha entregue aos alunos se encontra no Apêndice.

que os leitores brasileiros de HQ mais inexperientes sintam alguma dificuldade em ler as histórias.

Alguns alunos salientaram que os *comic books* americanos apresentam várias diferenças em relação às outras HQ. Listaram como exemplo a disposição das vinhetas, de forma a prejudicar a compreensão da direção da leitura, o excesso de cores fortes e a presença de onomatopeias em destaque, em letras grandes e coloridas.

Como características comuns a todas as HQ, listaram os balões, os títulos, as legendas e as onomatopeias. Não nos detivemos em explicar cada uma dessas características, pois seriam trabalhadas de maneira mais aprofundada no módulo seguinte.

Esta atividade mostrou-se importante para que os alunos pudessem reconhecer as ricas características multimodais do gênero HQ e compreender que, mesmo pertencendo ao mesmo gênero textual, as HQ podem apresentar características diferentes, mas que essas não as excluem de serem classificadas dentro do mesmo gênero, visto que há certos traços que são recorrentes em todos os tipos de HQ.

B) Módulo 2 – Quarto encontro

No segundo módulo, também demos início ao trabalho com a manipulação e leitura de HQ, e uma breve retomada do assunto do módulo anterior, com o objetivo de lembrar o que já havia sido explorado.

Pedimos aos alunos que observassem com atenção os balões da HQ que tinham escolhido folhear atentando-se a maneira como cada fala foi proferida e com que tipo de emoção. Muitos reconheceram o balão-fala e o balão-grito. Esclarecemos, então, que o balão é um elemento bastante importante das HQ, pois possibilita a compreensão de diversas emoções. Fizemos, nesse momento, um breve retrospecto sobre o surgimento dos balões nas HQ, com o personagem *Yellow Kid*, e entregamos uma folha xerocada⁸ a cada aluno com os diversos modelos de balões existentes e discutimos oralmente. Alguns alunos mostraram-se surpresos com a existência de um balão para fala eletrônica e uma aluna pediu que esclarecêssemos melhor a diferença entre o balão-sussurro e o balão-pensamento, o que fizemos demonstrando outros

⁸ O folheto sobre os tipos de balão xerocado e entregue aos alunos consta no Anexo B.

exemplos. Acrescentamos, desenhando na lousa, o balão-uníssonos, o balão-duplo e o intercalado, explicando as características e formas de utilização de cada um. Pedimos, então, que tentassem identificar os balões apresentados na HQ que tinham escolhido, atentando-se à fala e às emoções que buscavam repassar.

Em seguida, com auxílio de um retroprojetor, passamos à demonstração e explanação dos diversos mecanismos verbais e visuais do gênero. Iniciamos mostrando aos alunos uma tirinha da Luluzinha⁹ sem falas e pedimos que relatassem a história retratada, o que fizeram sem grandes dificuldades. Salientamos, então, que embora tenha grande importância nas HQ, a linguagem verbal não é essencial, pois uma história poderia ser totalmente compreendida através dos desenhos, com auxílio de alguns mecanismos visuais que são bastante característicos do gênero HQ.

Passamos, então, a listar e explicar tais mecanismos, sempre utilizando exemplos retirados de HQ para complementar a explicação. Analisamos as vinhetas em seus vários modelos, planos e ângulos de visão, as figuras cinéticas, as metáforas visuais, as legendas e as onomatopeias. Os alunos demonstraram-se surpresos pela quantidade de elementos que podem ser utilizados na HQ para auxiliar na construção de seu sentido, principalmente com as figuras cinéticas e metáforas visuais pois, embora as percebessem no texto, desconheciam sua nomenclatura e não compreendiam bem sua função até então.

Na aula após o intervalo, sendo a última do quarto encontro, entregamos um exemplo de HQ¹⁰ em que todos os mecanismos verbais e visuais haviam sido retirados, e pedimos que a completassem observando a sequência dos desenhos. Depois de alguns minutos, projetamos a tirinha completa¹¹ e em cores para que comparassem com suas produções e discutimos oralmente as funções de cada um dos mecanismos apresentados.

Foi um momento bastante dinâmico e proveitoso, que contou com a participação e envolvimento da turma em todas as atividades, em que puderam conhecer elementos novos e compreender sobre suas funções e repensar sobre suas produções finais, utilizando os novos conhecimentos adquiridos neste módulo.

⁹ A tirinha da Luluzinha retroprojetada aos alunos encontra-se no Anexo C.

¹⁰ A HQ sem a presença dos mecanismos verbais e visuais utilizadas nessa atividade encontra-se no Anexo D.

¹¹ A tirinha completa e em cores consta no Anexo E.

C) Módulo 3 – Quinto encontro

No terceiro e último módulo, levamos a turma para o laboratório de informática, para que pudessem entrar em contato com um acervo maior de HQ do que a que dispúnhamos em sala de aula. Os alunos se dirigiram ao laboratório bastante empolgados, pois é um espaço da escola pouco utilizado, e para onde a turma poucas vezes tinha sido levada até aquele momento.

Embora a utilização do laboratório de informática apresentasse algumas dificuldades, como o número de computadores funcionando menor do que o número de alunos, foi um momento bastante proveitoso que possibilitou aos educandos a sair um pouco do ambiente formal de sala de aula e suas atividades corriqueiras, proporcionando-lhes um momento lúdico e de interação entre os colegas, haja vista que, devido a quantidade insuficiente de computadores, os alunos precisaram ficar em duplas.

Pedimos que as duplas lessem e analisassem as HQ escolhidas durante essa leitura, principalmente em relação aos aspectos já estudados. Aproveitamos este momento para fazer uma retomada dos módulos anteriores. Os alunos conseguiram identificar facilmente os diversos tipos de balões estudados, as figuras cinéticas e as metáforas visuais, citando-as nominalmente. Diante do que foi ressaltado, fizemos algumas anotações na lousa e realizamos uma discussão sobre dúvidas surgidas no decorrer dessa tarefa.

Em seguida a essa atividade, trabalhamos a revisão e a reescrita da produção inicial, duas etapas bastante importantes no processo de produção do gênero. Em um primeiro momento, devolvemos as produções iniciais, para que lessem e observassem o que poderia ser melhorado ou modificado. Fizemos algumas observações sobre as principais dificuldades observadas, como o uso adequados das metáforas visuais, figuras cinéticas e onomatopeias e as diferenças entre legenda e balão. Fizemos também algumas observações quanto à gramática e a organização textual. Os alunos identificaram as inadequações e concordaram com as observações feitas em relação à sua produção inicial.

Posteriormente, após as orientações dadas pela professora de maneira coletiva, sugerimos que as mesmas duplas formadas para a atividade no laboratório de informática analisassem os trabalhos um do outro, pois acreditamos que esse tipo de estratégia possibilita a participação ativa dos alunos no processo de produção do

gênero. Acreditamos que, ao ler a HQ produzida pelo colega, é possível que o aluno consiga detectar problemas não encontrados durante a produção, como também estimula sua participação no processo não apenas como autor, mas também como leitor.

Para esse momento, sugerimos que se preocupassem principalmente em analisar o conteúdo e a estrutura da HQ dos colegas, e não apenas a ortografia ou outras questões gramaticais. Não que esses aspectos devessem ser ignorados, apenas não deveriam ser vistos como prioridade, fazendo apenas anotações para repassarem ao colega quando realmente necessário.

Depois de cumprida essa etapa, na última aula deste encontro, os alunos iniciaram a atividade de reescrita e puderam refletir sobre sua produção para assim aprimorá-la, organizando-a e corrigindo possíveis inadequações sobre o gênero trabalhado. Esta atividade aconteceu de maneira tranquila; poucas dúvidas surgiram em relação à ortografia de algumas palavras, às quais foram solucionadas através de mediação com a professora.

4.4.1.4 Produção final

Dedicamos o sexto encontro ao encerramento da sequência didática com a produção final da HQ dos alunos. Esta atividade ocorreu na biblioteca, local silencioso e que dispõe de muitas mesas para utilização individual dos alunos, e que também é um ambiente pouco visitado por eles em momentos de aula.

Neste momento, relembramos aos alunos que suas produções iriam fazer parte do acervo da biblioteca e discutimos sobre como aconteceria a noite de autógrafos no encontro seguinte, permitindo, assim, a circulação do gênero na sociedade.

Os alunos não sentiram dificuldades para desenvolver essa atividade, pois já estavam familiarizados com o gênero devido às atividades desenvolvidas nos módulos anteriores. A pesquisadora disponibilizou as folhas de papel A4, que foram dobradas em formato de revistinha, bem como lápis, borracha régua, canetas hidrográficas e lápis de cor, para os alunos que quisessem colorir suas histórias. Após finalizarem esta tarefa, recolhemos o material produzido e concluímos esta etapa com êxito.

Consideramos esse encontro bastante produtivo, pois os alunos mostraram-se motivados e envolvidos no processo de produção da HQ final. Durante os minutos finais da aula, agradecemos aos alunos participantes por sua participação e empenho nas atividades, e fizemos uma breve avaliação do projeto através de *feedbacks* dos estudantes. Constatamos, então, que todos os alunos consideraram os encontros divertidos e estimulantes, pois realizaram atividades diferentes das que estavam acostumados a produzir em sala de aula e em ambientes pouco visitados por eles, como a informática e a biblioteca, além de se mostrarem bastante felizes por terem trabalhado com um gênero que gostam e se identificam e por se sentirem que realizaram sua produção de maneira satisfatória.

4.4.1.5 Circulação do gênero: a noite de autógrafos

No sétimo e último encontro com a turma, propusemos uma noite de autógrafos e a inclusão da produção final dos alunos no acervo da biblioteca, permitindo, assim, a circulação do gênero na comunidade.

Segundo Costa-Hübes e Simioni (2014), a inclusão da circulação do gênero na sequência didática possibilita a efetivação real da linguagem e promove a interação por meio dos textos-enunciados produzidos pelos alunos, aproximando-se, assim, ainda mais essa proposta dos pressupostos bakhtinianos. Por reconhecermos o texto como prática discursiva, que se materializa a partir de um determinado gênero, propomos este momento para finalização da sequência didática.

Inicialmente, como o nome sugere, pensamos em realizar esse encontro no período da noite, ideia que foi rechaçada pela maioria dos alunos, devido à periculosidade dos entornos da escola neste horário, com o que concordamos. Entramos em consenso que o momento aconteceria no horário normal de aula.

A “noite” de autógrafos aconteceu, então, no dia 20 de junho de 2017, duas semanas após a conclusão da produção final. Esse atraso se deu devido ao fato da ocorrência da Semana do Protagonismo Juvenil na escola, na semana anterior, e também pela necessidade de um tempo maior para a organização do evento.

Tiramos algumas cópias das produções dos alunos para que pudessem expor e distribuir, autografadas, aos colegas e parentes que comparecessem ao

evento. Cada aluno ficou responsável por montar seu *stand*, utilizando sua mesa¹² e, ao concluírem, demos início às visitas. Combinamos anteriormente com os professores das outras turmas que haveria essa visita, e todos mostraram-se dispostos a ajudar. A pesquisadora, então, trouxe a turma oitavo ano A para dar início à visita, juntamente ao professor da turma, trazendo as outras em seguida, uma de cada vez devido ao pequeno espaço da sala. Duas mães compareceram para prestigiar o trabalho dos filhos e se mostraram muito orgulhosas. O núcleo gestor da escola, representado pela coordenadora, também visitou a sala.

Terminado este momento, tivemos um breve *comes e bebes* e, em seguida, levamos os alunos à biblioteca onde entregaram uma cópia de suas produções para fazer parte do acervo. Foi uma experiência bastante enriquecedora, não só pelo fato de se permitir a circulação do gênero na sociedade, mas também por fazer com que os alunos sentissem que suas produções estavam sendo valorizadas e lidas por uma parcela maior da comunidade ao invés de somente pelo professor. Todos se mostraram orgulhosos ao autografarem suas produções e nos relataram ter sido uma experiência única e bastante enriquecedora em suas vidas.

O próximo capítulo apresentará uma análise do envolvimento dos alunos nas atividades da sequência didática e dos textos daqueles que participaram de todos os encontros, comparando suas produções iniciais com as finais para um levantamento de dados sobre a apropriação do gênero alcançada pelos discentes. Abordará, também, a resignificação da palavra *herói* por parte destes jovens, que se distancia da concepção tradicional das histórias em quadrinhos para aproximar-se de sua difícil realidade.

¹² As carteiras da escola possuem formatos de pequenas mesas, e estão em bom estado por terem sido adquiridas recentemente, tendo facilitado, assim, a montagem dos *stands*.

5 O HERÓI QUE EU QUERO SER: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APROPRIAÇÃO DO GÊNERO HQ

No presente capítulo, abordaremos de forma mais completa a participação dos alunos na sequência didática e analisaremos as produções dos discentes participantes da pesquisa, através de dados coletados na produção inicial, antes da aplicação dos módulos, e na produção final, após seu desenvolvimento, com o objetivo de verificarmos seu desempenho e certificarmos-nos de que o desenvolvimento da sequência didática propiciou progressos na habilidade da produção do gênero e, conseqüentemente, em sua competência escrita.

Analisaremos também a figura do herói na produção dos alunos, comparando-a com a concepção tradicional das HQ. Por fim, faremos considerações e observações pertinentes à análise dos textos.

5.1 Envolvimento dos alunos nas atividades da Sequência Didática

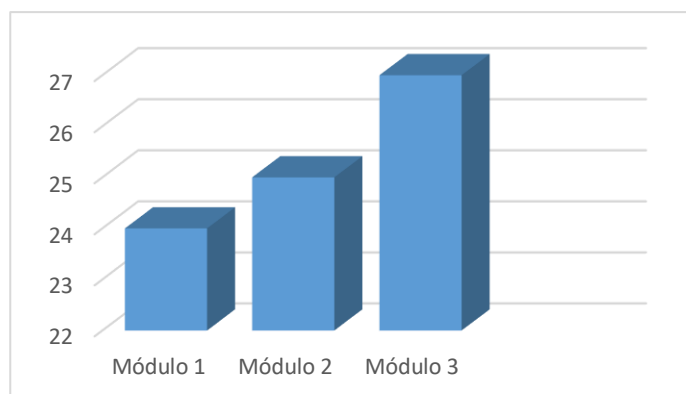
A partir de nossa observação da rotina da sala de aula em que a pesquisa foi desenvolvida, constatamos que, de um modo geral, a turma participou das atividades com bastante comprometimento e entusiasmo. Embora alguns tenham faltado no decorrer dos módulos, os alunos presentes se empenhavam bastante e procuravam ajudar os colegas que haviam faltado no encontro anterior.

Ainda no primeiro momento, quando fizemos a apresentação da situação, contamos com a presença da maior parte da turma: estavam presentes vinte e nove alunos, dos trinta que frequentavam as aulas regularmente. Contudo, o número de alunos presentes no último encontro, no qual ocorreu a “noite de autógrafos”, foi significativamente menor; apenas vinte compareceram.

No momento da produção inicial também estavam presentes os mesmos vinte e nove alunos que compareceram ao primeiro encontro. Já na produção final, esse número caiu para vinte e três.

A participação no desenvolvimento dos módulos, contudo, foi bastante significativa. O módulo 3 contou com a maior quantidade de alunos, enquanto nos módulos 1 e 2 houve um número um pouco maior de alunos ausentes. A participação da turma durante o desenvolvimento dos módulos aconteceu da seguinte forma:

Gráfico 1 – Participação da turma nos módulos

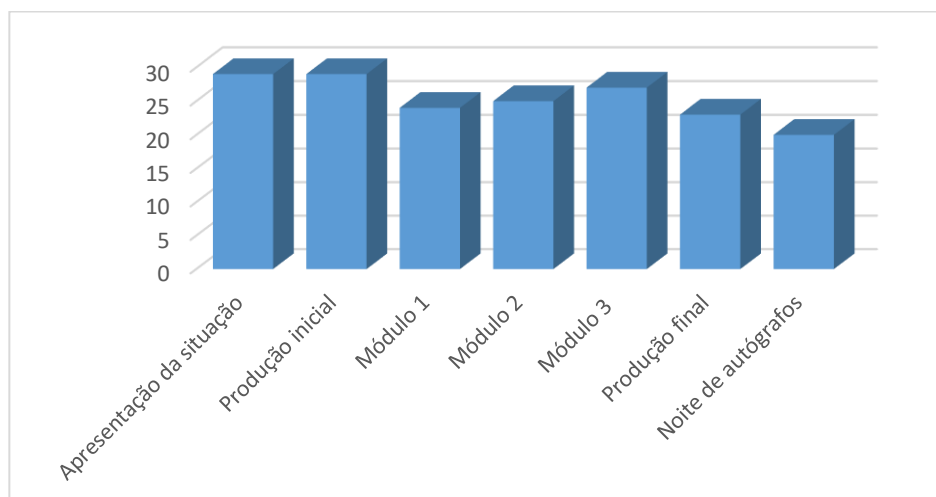


Fonte: Dados da pesquisa

É importante salientar que, como já afirmamos anteriormente, dois alunos pediram transferência da escola logo após a aplicação do primeiro módulo, ao qual compareceram vinte e quatro alunos, conforme o gráfico acima. Ficamos, então, com vinte e oito discentes frequentando regularmente as aulas. Destes, vinte e cinco compareceram ao segundo e vinte e sete ao terceiro módulo. Levando-se em consideração o baixo índice de abstinência e o fato de nenhum aluno ter se recusado a participar das atividades, consideramos o trabalho com a sequência didática bastante positivo e proveitoso, pois, muito embora a turma apresentasse um índice elevado de infrequência em outras aulas, percebemos o esforço por parte dos estudantes em não faltar nos dias em que as atividades seriam realizadas.

Podemos assim resumir a participação da turma em todas as etapas da sequência didática:

Gráfico 2 – Participação geral dos alunos na sequência didática



Fonte: Dados da pesquisa

Tomando como base o Gráfico 2 e verificando a presença dos alunos individualmente, selecionamos os textos produzidos pelos discentes que participaram de todas as atividades previstas na SD, os quais foram doze no total. Dessa forma, vinte e quatro produções foram analisadas, sendo duas de cada um dos participantes. Os alunos foram identificados por uma combinação de letras e números, do A1 ao A12.

Reiteramos que, dos alunos que participaram da produção final, apenas três não puderam comparecer à noite de autógrafos e, muito embora suas produções não tenham sido expostas e apresentadas ou contempladas nesta análise, todas as produções finais, mesmo às dos alunos que não participaram de todos os encontros da SD, foram entregues para compor o acervo da biblioteca da escola, valorizando, dessa forma o trabalho de todos os discentes que tanto se empenharam no desenvolvimento de suas HQ.

5.2 Análise da apropriação dos gêneros HQ

A presente pesquisa teve como principal objetivo compreender a utilização do gênero HQ como recurso didático-pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa, aprimorando o conhecimento sobre o gênero de maneira que seja possível produzi-lo de forma satisfatória, contribuindo, também, para o desenvolvimento da competência escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Para atingir esse objetivo, propusemos em uma sala de aula deste nível uma sequência didática para a produção do gênero HQ, verificando o desempenho dos alunos antes e depois de sua aplicação, buscando, desta forma, constatar que se trata de uma proposta de intervenção eficiente para o ensino da produção de gêneros.

Reiteramos que, ao propormos a sequência didática, pedimos aos estudantes que produzissem uma HQ com o tema “O herói que eu quero ser”, tendo como base um texto narrativo simples, em prosa e em primeira pessoa, em que narrariam uma situação do dia a dia em que eles mesmos ou alguém que admiravam teriam sido capazes de solucionar de forma heroica um conflito que vivenciaram ou continuam vivenciando.

É importante salientar, em relação ao reconhecimento do gênero que, embora todos os alunos fossem familiarizados com o gênero HQ, principalmente com os gibis brasileiros como a *Turma da Mônica* e a *Turma da Mônica Jovem*, a maioria

não sabia diferenciar os tipos de HQ existentes. Observamos que, embora percebessem que as HQ que manuseavam possuíam características diferentes umas das outras, não conseguiam distingui-las ou nomeá-las. A mais reconhecida entre os alunos, principalmente entre os meninos, foram os *mangás*.

Após as explicações e atividades envolvendo o reconhecimento e a diferenciação dos tipos de HQ, os alunos conseguiram identificá-los mais facilmente, conforme relataram posteriormente à professora-pesquisadora. Ainda em relação a esse momento de manipulação e reconhecimento do gênero, percebemos que os gibis brasileiros, principalmente a *Turma da Mônica Jovem*, foram mais populares entre as meninas, enquanto os *comic books* de super-heróis americanos, como Batman, Super-Homem e Wolverine, chamaram a atenção quase que exclusivamente dos meninos. Percebemos neste fato uma questão ideológica a respeito dos gêneros sociais: a HQ da *Turma da Mônica* era vista como “de menina”, e as *comic books* de heróis e os *mangás*, “de menino”. Observando esse fato, pedimos aos alunos que manuseassem as HQ de todos os estilos ali presentes e muitas meninas acabaram posteriormente se identificando com as histórias de heróis, principalmente as da Mulher Maravilha.

É importante ressaltar também que, inicialmente, muitos alunos tiveram receio por não saberem desenhar, sendo necessário que intervíssemos de forma que compreendessem que não precisavam ser peritos em desenho, pois o mais importante seria a articulação das imagens com o texto construído. Após essa ressalva, os alunos se mostraram mais à vontade em suas produções, embora todos tenham procurado aprimorar seus desenhos nas produções finais, como poderá ser observado nos exemplos utilizados nas seções a seguir.

Dessa maneira, procederemos, nesta seção, com a análise dos dados obtidos, inicialmente de uma forma geral e posteriormente, de maneira individual, tendo como cerne a apropriação do gênero HQ, no intuito de confirmarmos as hipóteses sinalizadas na pesquisa.

Esta análise foi subdividida em duas seções, pautando-se na estrutura do gênero HQ abordada em nossa pesquisa e trabalhada com os estudantes no decorrer da sequência didática proposta, a saber:

1. Mecanismos verbais: título, balões, legendas, onomatopeias e interjeições.

2. Mecanismos visuais: vinhetas e linhas, planos e ângulos de visão, figuras cinéticas e metáforas visuais.

Assim, na primeira subseção, analisaremos a presença dos recursos verbais nas produções dos alunos, quais foram os mais utilizados, sobretudo em suas produções finais.

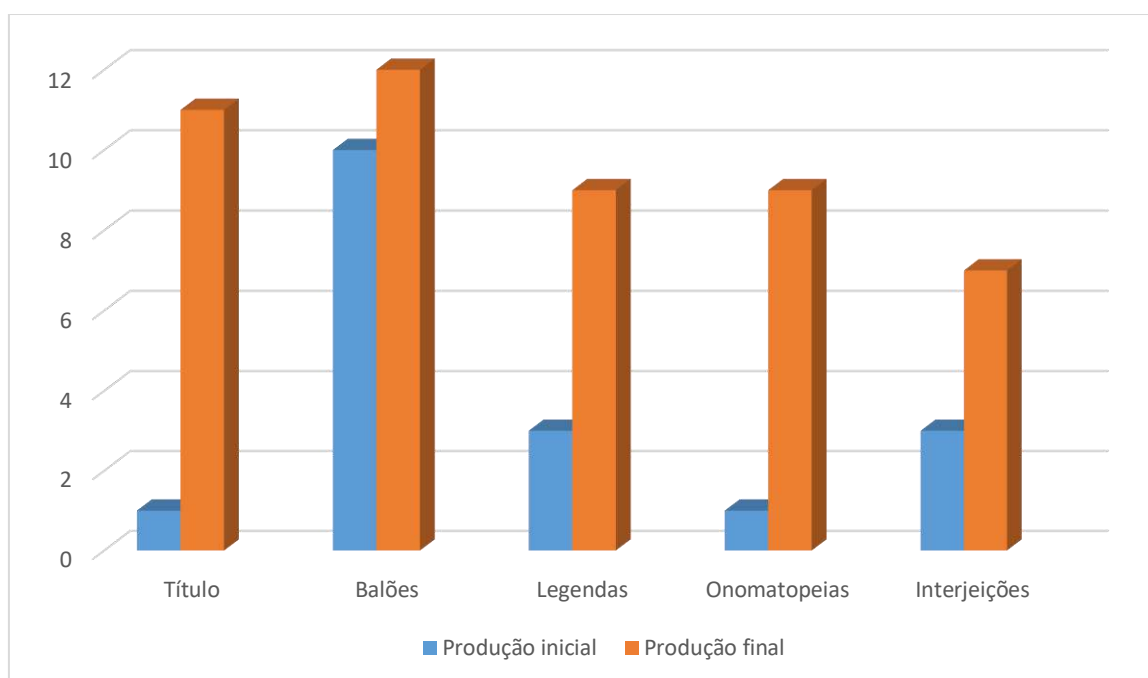
Na segunda subseção, observaremos os recursos visuais utilizados, quais os mais recorrentes, se atuam juntamente ao texto verbal, ampliando, assim, seu sentido e auxiliando a garantir a progressão textual.

5.2.1 Mecanismos verbais

Esta primeira subseção de nossa análise, referente aos mecanismos verbais do gênero HQ, tem por objetivo identificar os seguintes elementos nas produções dos alunos: títulos, balões, legendas, onomatopeias e interjeições. Observamos, inicialmente, se os elementos constam nas produções finais, comparando-as, em seguida, às produções iniciais.

No gráfico abaixo, onde demonstramos os dados obtidos, é possível perceber a evolução dos alunos em relação às duas produções.

Gráfico 3 – Mecanismos verbais das HQ nas produções dos alunos



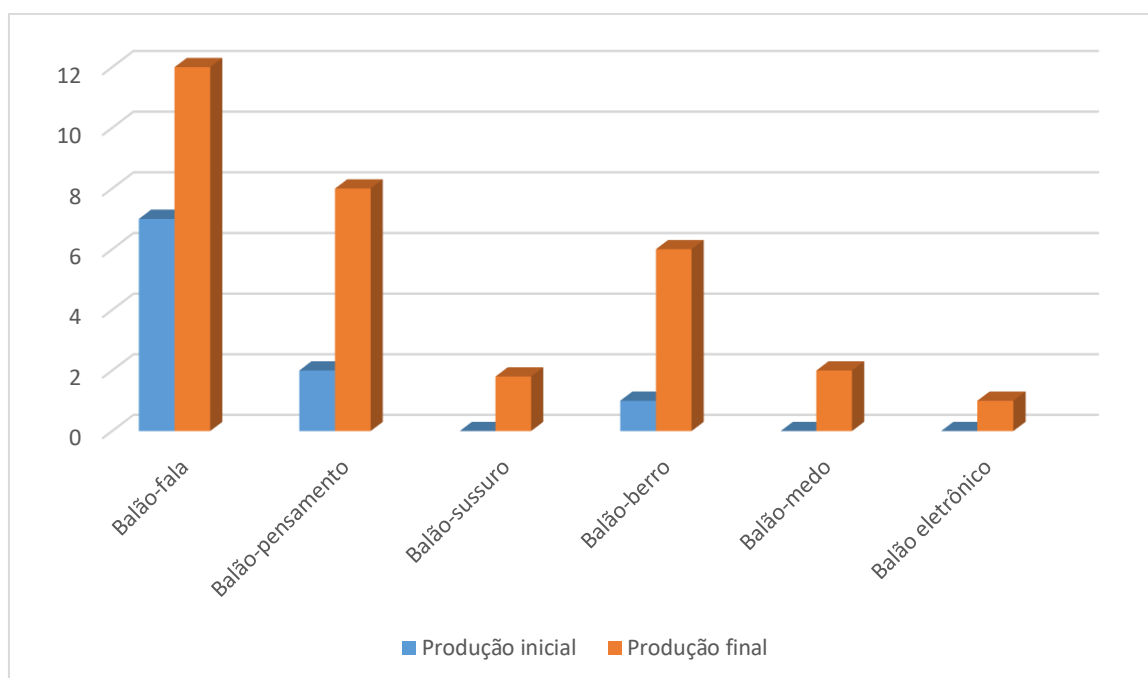
Fonte: Dados da pesquisa

Nas HQ, a capa, também conhecida como *splash page*, atua como uma forma de introdução à narrativa que virá em seguida. Segundo Vergueiro (2013), através dela o leitor é introduzido diretamente na atmosfera da história, permitindo que compreenda os principais elementos nela envolvidos. O título, que aparece em destaque na capa, também é um elemento essencial, pois antecipa ao leitor informações importantes da narrativa. Nas HQ ele é escolhido de forma a chamar a atenção do leitor, atraindo-o ou não para a leitura. Como pode ser observado no gráfico acima, apenas um aluno, o que corresponde a 8,3% do total, utilizou título em sua produção inicial. Já na produção final, onze alunos, ou 91,6%, fizeram uso desse recurso. Convém salientar que nenhum dos estudantes utilizou capa em suas primeiras produções, mas todos a colocaram na produção final. Em apenas uma das produções, a da aluna A11¹³, a capa não apresenta título, apenas imagens.

O único recurso que foi facilmente identificado por todos os sujeitos foram os balões, embora desconhecêssem a diversidade de tipos existentes, cuja utilização depende da maneira como a fala é proferida ou emoção que a personagem deseja passar. Procuramos explicar que a escolha dos balões não poderia ser feita de forma aleatória, pois seu formato, se utilizado de forma inadequada, pode prejudicar a coerência do texto e, conseqüentemente, a progressão textual. Percebemos que houve uma pequena evolução quanto ao uso desse mecanismo; dez alunos, 83,3%, o utilizaram na produção inicial, e os doze, o que equivale a 100% dos sujeitos, na produção final. Porém, se analisarmos apenas as produções finais, percebemos que a maioria dos estudantes utilizou o recurso de forma diversificada, adequando-o às situações de fala; há balões-grito, balões-sussurro, pensamento, dentre outros. Nas produções iniciais, o mais utilizado foi o balão-fala; uma aluna fez uma história apenas com imagens; outro utilizou as falas soltas dentro das vinhetas e dois utilizaram apenas o balão-sonho, e de maneira inapropriada.

¹³ As produções da aluna A11 constam nos Anexos F, G e H.

Gráfico 4 – Tipos de balões utilizados nas produções dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

A legenda nas HQ traz a voz do narrador onisciente, auxiliando a situar o leitor no tempo e no espaço da narrativa. Indica, segundo Vergueiro (2013), mudança de localização dos acontecimentos, avanços ou retornos no tempo e expressam sentimentos e percepções dos personagens. Posiciona-se na parte superior da vinheta, de forma que seja lida antes das falas dos personagens. Observando o Gráfico 3, percebemos que, na produção inicial, apenas três alunos utilizaram legendas, o que corresponde a 25% dos sujeitos; já na produção final, 9 alunos, ou seja, 75%, fizeram uso do recurso. Convém salientar que duas alunas, A3¹⁴ e A11¹⁵, construíram suas HQ quase que exclusivamente através de legendas, tendo incluído balões em suas produções finais após as intervenções da professora-pesquisadora e dos colegas.

As onomatopeias, embora não sejam de uso exclusivo das HQ, ocupam papel importante no gênero, pela plasticidade e sugestão gráfica que nele assumem. São utilizadas, como afirma Vergueiro (2013), de forma integrada aos recursos visuais, de tal maneira que sua ausência ou substituição podem interferir na harmonia do conjunto. São representadas, geralmente, próximas do local onde ocorre o som representado, e podem ser utilizadas dentro de balões ou soltas nas vinhetas. O

¹⁴ As produções da aluna encontram-se nos Anexos F, G e H e foram analisadas na seção 5.3.

¹⁵ As produções da aluna encontram-se nos Anexos F, G e H.

tamanho e as cores das letras influenciam diretamente na intensidade do som que está sendo transmitido. Conforme o Gráfico 3, observamos que apenas um aluno, o que equivale a 8,3%, utilizou onomatopeias em sua produção final, enquanto nove, ou seja, 75% dos alunos, as utilizaram em sua produção final.

As interjeições, assim como as onomatopeias, não são mecanismos utilizados somente pelas HQ, mas, em conjunto com as imagens e outros elementos visuais, refletem estados de espírito dos personagens. Observamos, no Gráfico 3, que enquanto apenas três alunos, 25% dos sujeitos da pesquisa, utilizaram interjeições em suas produções finais, sete, ou 58,3%, as colocaram nas produções finais.

Podemos afirmar, portanto, que o desenvolvimento da sequência didática promoveu aos alunos um maior conhecimento dos mecanismos verbais do gênero HQ, tornando-os capazes de utiliza-los de forma adequada e diversificada, aprimorando, assim a qualidade de seus textos. No item a seguir analisaremos a presença dos mecanismos visuais nas produções dos alunos.

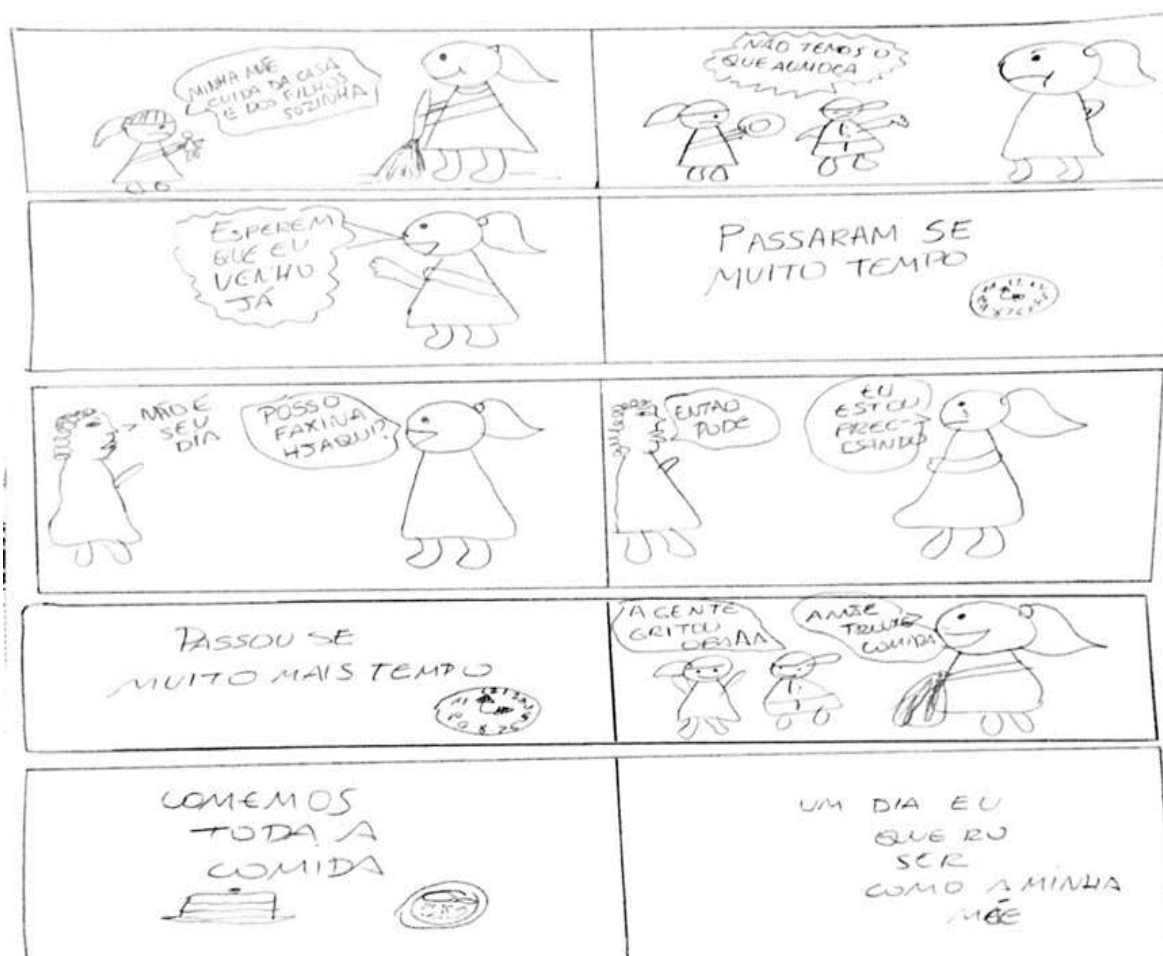
5.2.2 Mecanismos visuais

A segunda subseção de nossa análise se refere aos mecanismos visuais do gênero HQ, e teve por objetivo verificar o uso de vinhetas e linhas, planos e ângulos de visão, figuras cinéticas e metáforas visuais.

Esclarecemos aos alunos durante o desenvolvimento da sequência didática que os mecanismos visuais auxiliariam no desenvolvimento e na compreensão da narrativa por parte do leitor, principalmente nas histórias dos alunos que relatavam dificuldades em desenhar.

As vinhetas representam, por meio de imagens fixas, instantes específicos ou uma sequência de instantes, necessárias para a compreensão de um determinado acontecimento (VERGUEIRO, 2013). É possivelmente o elemento mais característico das HQ, pois todos os alunos, ao retextualizarem o texto motivador em HQ, narraram a história através de quadrinhos sequenciados. Na produção final, contudo, os alunos aprimoraram o uso desse recurso, diversificando a quantidade, o tamanho e a disposição das vinhetas, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Exemplo 1:



(A1, Produção inicial)

Os planos e ângulos de visão referem-se à maneira como as imagens foram representadas nas HQ, de forma semelhante ao que ocorre na pintura e no cinema. Observando as produções iniciais dos alunos, verificamos que seis alunos, 50% dos sujeitos, apresentaram vinhetas em plano geral, com a presença de cenário; enquanto nas produções finais, onze, 91,6%, utilizaram o recurso. Embora a presença do cenário não seja um elemento essencial, facilita a situar o leitor durante a narrativa. A aluna A3 foi a única que utilizou somente vinhetas em plano total, o que foi adequado à sua produção, pois o foco era a personagem protagonista.

O ângulo de visão médio, utilizado em cenas de ação mais lenta, foi o único utilizado por todos os alunos nas produções iniciais; contudo, nas produções finais, além do médio, podem ser encontradas vinhetas em ângulo de visão superior, que diminui os protagonistas, quanto em visão inferior, que os enaltece, como se pode comprovar pelo exemplo a seguir:

Exemplo 3:



(A5, Produção final, recorte nosso).

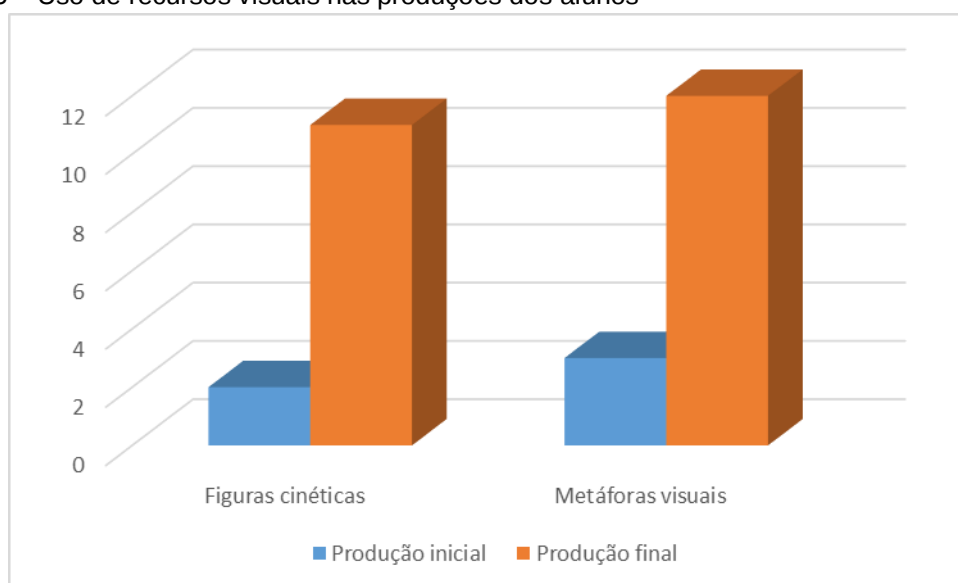
O aluno apresenta o protagonista em ângulo de visão inferior, em destaque, para enaltecê-lo, confirmando, assim, a sua tese de que o irmão é um super-herói. Em sua produção inicial, em todas as vinhetas foi utilizado apenas o ângulo de visão médio.

Como já comentamos anteriormente, nas HQ as imagens são sempre estáticas. Para que seja criada a noção de mobilidade e movimentação, são utilizadas as figuras cinéticas. As metáforas visuais, por outro lado, são recursos utilizados para expressar sentimentos e ideias dos personagens, ampliando o sentido do texto verbal.

Durante o desenvolvimento das atividades do módulo destinado a esse assunto, constatamos que, embora os alunos conseguissem identificar e até mesmo interpretar esses recursos nas HQ, sentiam bastante dificuldade em utilizá-los em suas próprias produções.

Em relação às figuras cinéticas, apenas dois dos sujeitos, 16,6% do total, as utilizaram em suas produções iniciais, enquanto nas produções finais, onze alunos, ou 91,6%, as empregaram de forma adequada. As metáforas visuais podem ser encontradas em apenas três, 25%, das produções iniciais, mas doze alunos, o que equivale a 100% dos sujeitos, as utilizaram em suas produções finais, atuando juntamente ao texto verbal, ampliando seu sentido, contribuindo, assim, para a coerência e progressão textual. A evolução dos alunos na utilização desses mecanismos pode ser melhor visualizada no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Uso de recursos visuais nas produções dos alunos

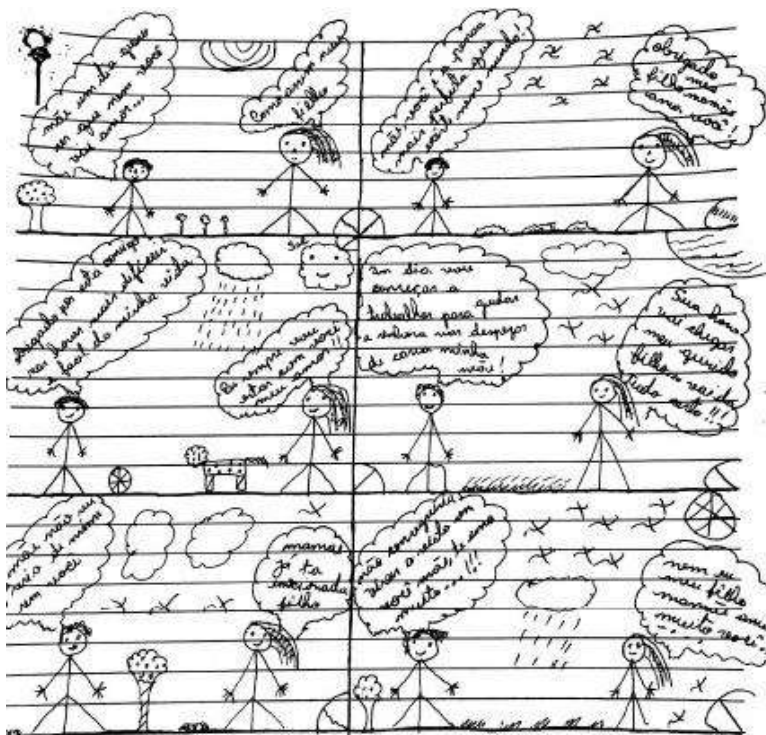


Fonte: Dados da pesquisa

Analisando nosso *corpus*, podemos observar que a evolução de cada sujeito está diretamente ligada às dificuldades encontradas durante suas produções iniciais e desenvolvimento das atividades dos módulos. Os problemas relatados pelos alunos foram debatidos em sala através das intervenções da professora-pesquisadora e da correção em duplas, quando puderam ler e dar sugestões aos textos uns dos outros, no intuito de aprimorar a estruturação do gênero e a qualidade da narrativa.

Em alguns casos, é possível observar uma evolução maior no uso dos mecanismos verbais; outros, dos mecanismos visuais. Alguns alunos, contudo, conseguiram progredir não apenas nas duas categorias de análise, mas também na qualidade da narrativa, através de escolhas adequadas de registro formal, coesão, coerência e progressão textual, como é o caso do sujeito A5, cujas produções foram analisadas na seção seguinte.

Porém, observamos um caso em que há pouca evolução entre a produção inicial e final do sujeito, tanto em relação ao uso de mecanismos verbais e visuais quanto da narrativa. O aluno praticamente repete a produção inicial em sua HQ final, acrescentando poucos recursos e fazendo apenas pequenas correções, como ilustramos a seguir:

Exemplo 4¹⁶:

(A10, produção inicial)

"mãe um dia quero ser que nem você viu amor..."

"como assim meu filho"

"mãe você é a pessoa mais perfeita que existe nesse mundo!"

"obrigado meu filho mamãe ama você!"

"obrigado por esta comigo nas horas mais difíceis e fácil da minha vida"

"Eu sempre vou estar com você meu amor!"

"um dia vou começar a trabalhar para ajudar a senhora nas despesas de casa minha mãe!"

"Sua hora vai chegar meu querido filho... vai dá tudo certo!"

"mãe não sei o que seria de mim sem você"

"mamãe já tá emocionada filho"

"não conseguiria viver a vida sem você mãe, te amo muito...!!!"

"nem eu meu filho mamãe ama muito você..."

¹⁶ As falas das personagens estão transcritas no quadro ao lado da produção do aluno para facilitar a leitura.

Exemplo 5:



(A10, produção final)

Podemos observar que as duas produções são praticamente iguais. O aluno não desenvolve uma narrativa na qual o protagonista supera uma dificuldade de forma heroica. Ao invés disso, apresenta uma conversa entre mãe e filho, que relata a ela os motivos pelas quais é sua super-heroína.

Os balões utilizados são todos de pensamento, porém os balões-fala deveriam ter sido utilizados, pois não se tratam de pensamentos dos personagens, mas de um diálogo. As duas histórias apresentam o mesmo número e formato de vinhetas, nas quais a mesma narrativa se desenvolve.

O aluno acrescenta, em sua produção final, uma onomatopeia (SNNIF!), de forma a representar a emoção da personagem, algumas figuras cinéticas indicando movimentos e uma metáfora visual no formato de interrogações, ilustrando a dúvida da mãe, sendo estes os únicos mecanismos visuais adicionados à produção final.

Há, ainda, a presença de uma capa com título na última produção; contudo o aluno apenas repetiu o tema da narrativa proposto pela professora-pesquisadora, utilizando-o como título, que não se conectou à história de forma adequada. A imagem utilizada na capa é da Mulher-Maravilha, que provavelmente simboliza a mãe. Também não há todas as correções gramaticais necessárias ao texto; apenas algumas vírgulas foram incluídas e a palavra “despesa” grafada corretamente.

Observamos, durante o desenvolvimento do módulo em que foi feita a revisão, que o aluno não aceitou todas as sugestões da professora-pesquisadora, nem do colega durante a atividade em dupla. Sentimos, nesse momento da sequência didática algumas dificuldades, pois alguns alunos não acreditavam que precisavam melhorar seus textos iniciais, provavelmente pela pressa em entregar logo a atividade solicitada.

Apesar deste percalço, a maioria dos alunos acatou as sugestões da professora-pesquisadora e dos colegas, aprimorando suas versões finais de forma satisfatória. Acreditamos que a análise e a comparação das produções iniciais e finais dos sujeitos participantes da pesquisa valida a utilização da sequência didática como recurso pedagógico ao ensino do gênero HQ, além do aprimoramento da competência escrita dos alunos, que puderam acompanhar seu progresso, motivando-os, assim, a participarem das atividades propostas.

Avaliamos que o desenvolvimento de uma sequência didática como proposta de intervenção para o ensino de gêneros – especificamente, neste caso, para o gênero HQ – mostrou-se bastante eficaz e produtivo, possibilitando ao aluno

maior controle sobre suas produções, além da oportunidade de focar separadamente nas etapas a serem trabalhadas, proporcionando ao professor a oportunidade de identificar as dúvidas e dificuldades dos alunos em cada estágio, sanando-as no decorrer do processo, ao invés de apenas no final da atividade proposta, com geralmente ocorre nas aulas em que são ensinados gêneros.

Além disso, a circulação do gênero permitiu que as produções dos alunos não parassem nas mãos do professor, o que desmotiva alguns alunos a produzirem em sala de aula. Saber que suas produções seriam expostas para os colegas, membros da comunidade escolar e familiares fez com que se dedicassem bastante a fazer um bom trabalho.

Por fim, acreditamos que para o professor da educação básica, perceber a evolução de seus alunos é importante e motivador, à medida que serve de estímulo para que continue desempenhando seu trabalho de forma significativa e eficiente, principalmente através de gêneros como as HQ, que, conforme demonstramos no decorrer desta pesquisa, fazem parte da realidade do aluno e possibilitam, tal qual os gêneros tradicionalmente trabalhados na escola, ampliar sua capacidade discursiva.

5.3 Análise das produções dos alunos participantes da pesquisa

Trataremos, nesta seção, da análise do *corpus* de nossa pesquisa de forma detalhada, através da observação das produções iniciais e finais dos sujeitos que participaram de todas as atividades da sequência didática proposta.

Para esta análise individual foram selecionadas seis¹⁷ das doze produções dos alunos que participaram de todas as atividades da SD. Os sujeitos participantes da pesquisa foram aqui denominados, para preservação de suas identidades, de A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Na análise das produções iniciais, abordaremos tanto a HQ inicial quanto o texto motivador¹⁸, pois, embora este tenha servido apenas de mote para esta primeira produção, é importante para que se compreenda de forma satisfatória a produção inicial dos alunos

Passemos, então às análises observando o texto motivador da aluna A1¹⁹:

¹⁷ As seis produções foram escolhidas de forma aleatória para uma análise mais aprofundada, pois a análise das doze produções de modo individual seria um trabalho bastante extenso.

¹⁸ Os textos motivadores encontram-se digitados nesta seção a fim de facilitar a leitura. Os textos originais e digitalizados encontram-se no Anexo F.

¹⁹ Os textos motivadores foram digitados *ipsis literis*, preservando a produção dos alunos.

Tema: “O herói que eu quero ser”

Pra mim a minha maior heroína é a minha mãe porque minha mãe cuida da casa sozinha cuida dos filhos sozinha cuida da gente sozinha. Uma vez a gente tava em casa sem te o que almoça aí ela saiu e disse que a gente se comportasse que ela voltava já.

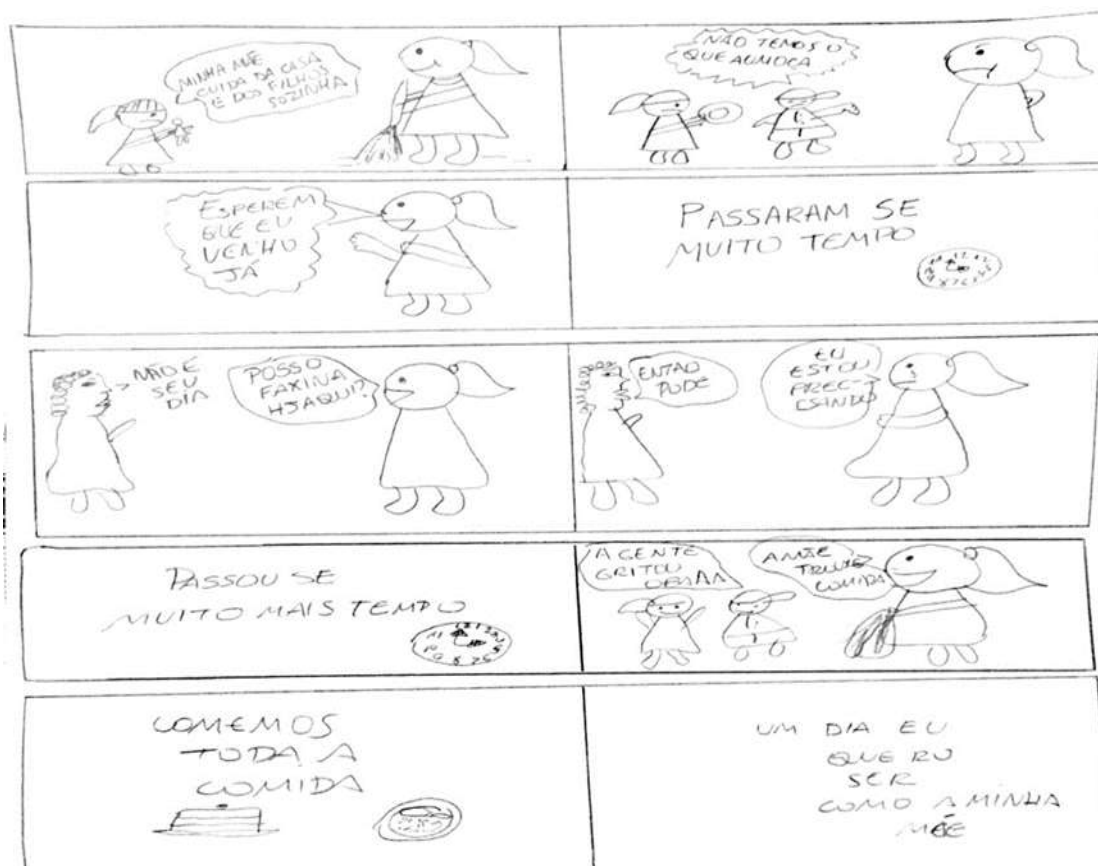
Aí ela foi na casa da mulhe que era patroa dela sem se o dia da faxina e pediu pra trabalha lá na quele dia por que tava precisando muito. A mulhe dexou e ela trabalho o dia todo e chegou em casa muito tarde e muito cansada mais chegou com comida pra gente, a gente tudo com fome ficamos muito feliz e comemoramos todo junto um dia eu quero ser uma heroína igual a minha mãe.

Observamos que o texto motivador segue a temática proposta “O herói que quero ser”. A aluna apresenta argumentos a fim de construir a tese de que a heroína que ela quer ser é sua mãe. O texto apresenta coerência, visto que a autora inicia sua produção revelando a tese mãe-heroína e, em seguida, no desenvolvimento, traz exemplos que corroboram para a tese defendida. Na conclusão, após toda a exposição de argumentos por exemplificação, ela retoma a tese principal. A progressão textual, ainda que com alguns problemas, ocorre; o texto dela possui início, meio e fim em sua produção.

No entanto, ressaltamos que há inadequações quanto ao uso do registro formal, o que é possível verificar, por exemplo, pela recorrência de marcas da oralidade (a gente, pra, tava, aí), pontuação, ortografia (almoça), coesão. Tais aspectos não foram corrigidos neste primeiro texto, haja vista que era apenas um ponto de partida, mas foram apontados pela professora-pesquisadora e pelos colegas no módulo destinado à revisão dos trabalhos, contribuindo, assim, para o processo de aprimoramento da escrita em sala de aula.

Após o trabalho com o texto narrativo e intervenções da professora-pesquisadora, os alunos partiram para a produção da HQ inicial. Segue, portanto, abaixo a produção da aluna A1:

Figura 32– Produção inicial da aluna A1



Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos que a aluna conseguiu, de maneira bastante satisfatória, retextualizar seu texto motivador em uma HQ, embora seja ainda uma produção bastante simples.

É possível observar que o gênero é bastante familiar a ela. Muito embora careça de uma variedade maior de elementos importantes do gênero HQ, tais como figuras cinéticas e metáforas visuais, a aluna operou com os balões para demonstrar os turnos de fala, embora tenha feito uso de apenas dois tipos de balão durante a HQ, utilizando o balão-pensamento na terceira vinheta de forma inapropriada, pois não se tratava de um pensamento da personagem.

Além disso, a aluna demonstrou conhecimento do gênero ao direcionar os rabichos dos balões à boca dos falantes. Embora as vinhetas apareçam todas em tamanho igual, demonstrando que a estudante desconhece a variedade de tamanhos e formas que podem ser utilizadas, seguem a estratégia de leitura tradicional dos gibis brasileiros, da esquerda para a direita.

A1 trouxe também imagens significativas para a estória, alinhando-as ao texto verbal, além do uso adequado da variação linguística. É possível notar como a

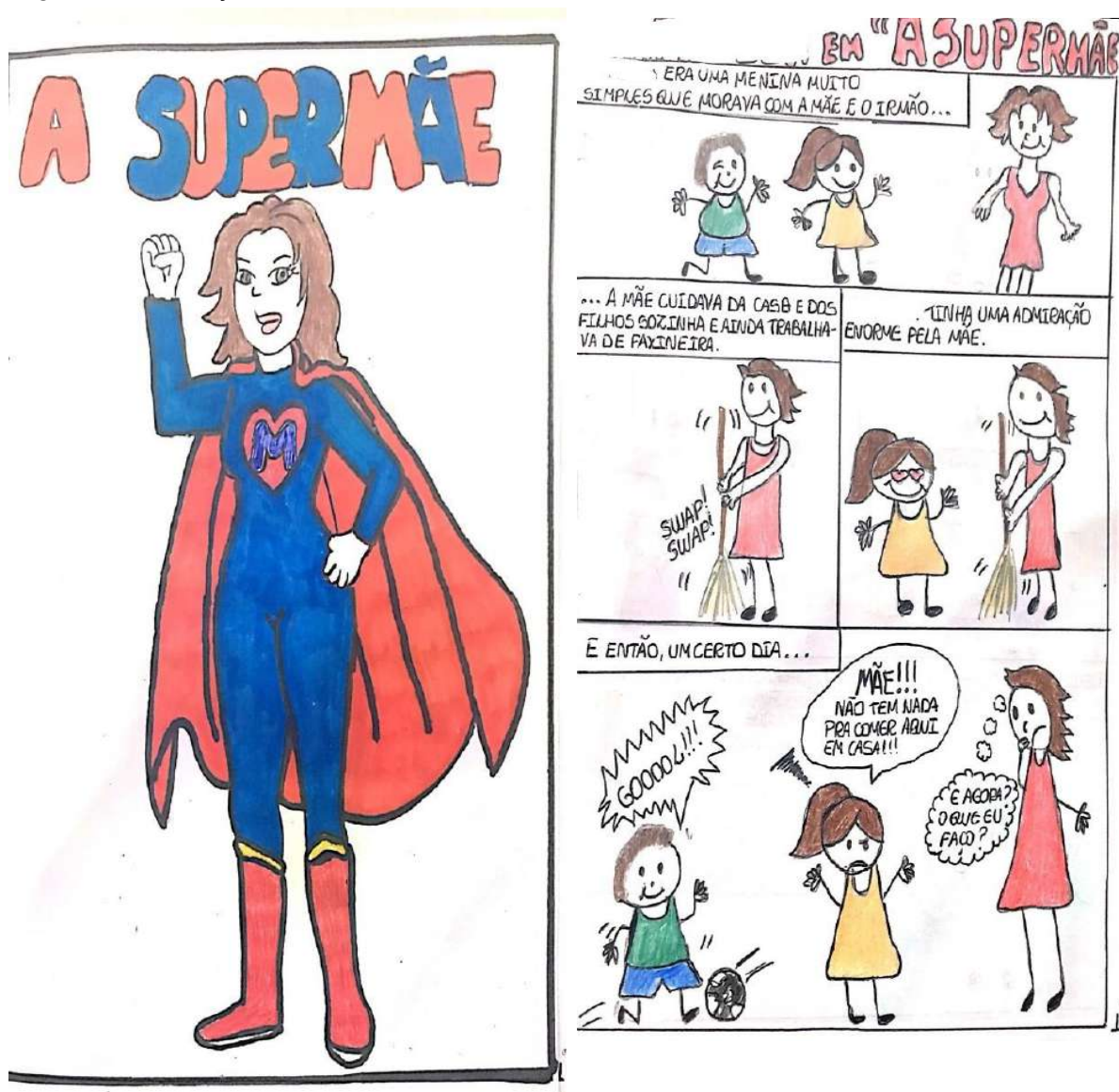
imagem da mãe, ao pedir para trabalhar, apresenta em sua face tristeza e ao retornar para casa com a comida já possui feições alegres. As vinhetas nos quais o relógio está presente também tem função importante na progressão textual, pois se trata de uma metáfora visual, demonstrando o tempo da mãe dedicado a resolver o problema de comida de seus filhos.

Observamos que A1 apresenta dificuldades para diferenciar a fala do narrador, que deveria aparecer em forma de legenda, e fala de personagem, através dos balões. Na oitava vinheta, há uma fala que seria do narrador (“a gente gritou obaaa”) e, portanto, não deveria estar em um balão como se tivesse sido proferido naquele momento por um dos personagens.

A fala na última vinheta também aparece isolada, sem a presença de nenhum outro elemento, o que nos sugere que a aluna desconhecia a maneira correta de situar a fala do narrador em sua produção. Não há também títulos ou nenhum elemento que possa ser identificado como figura cinética.

A maioria das vinhetas apresenta plano de visão total, com foco nos personagens. Apenas os quadrinhos 4 e 7, que apresentam o relógio, e a 9, em que aparece a comida, estão em um plano de visão diferente, o de detalhe, em que mostra de forma mais aproximada um objeto, sendo ele o foco no lugar dos personagens. O ângulo de visão utilizado foi o médio, durante toda a HQ, mostrando cenas de diálogos e pouca ação. Vejamos agora a produção final da aluna:

Figura 33 – Produção final da aluna A1²⁰



²⁰ O nome da aluna foi apagado de sua produção final para preservar sua identidade.



Fonte: dados da pesquisa



Após o desenvolvimento dos módulos planejados para a sequência didática, chegou-se à versão final da HQ exposta acima. Conforme se observa, há uma apreensão significativa dos elementos constitutivos do referido gênero, e, por conseguinte, os recursos imagéticos são mobilizados para colaborar para um aperfeiçoamento do projeto do dizer.

Se confrontarmos a primeira versão da HQ com a segunda, verificamos, inicialmente, que a aluna produziu uma capa, com um título e a figura da mãe com uma super-heroína, em plano total e com ângulo de visão inferior, ou seja, enaltecendo a personagem, dando-lhe um ar de superioridade, geralmente como os heróis aparecem nas capas das HQ. Até mesmo a escolha do “uniforme” da mãe nesse

primeiro quadrinho, em azul e vermelho, remete aos *comic books* americanos, que foram os preferidos da aluna nos momentos livres de leitura e manuseio de HQ.

A1 utilizou adequadamente as legendas para a fala do narrador, elemento que auxilia a compreensão leitora de cada quadrinho, e variou os tipos de balões, utilizando-o de maneira satisfatória para a produção de sentido. Há balões de pensamento, balões-grito, balão trêmulo (que indica a emoção da mãe no supermercado ao poder comprar comida para os filhos) e até mesmo um balão duplo (no qual os dois irmãos gritam juntos) que colaboram para a expressão de sentimentos e sensações na produção textual.

As figuras cinéticas, que não apareceram na produção inicial, aqui estão representadas em diversas vinhetas, como os parênteses que indicam movimentação das personagens, as linhas retas na vinheta 4 logo abaixo do personagem que joga bola, indicando que estava correndo e nas listras do último quadrinho, que denotam o vento movimentando a capa da mãe. A aluna também diversificou o uso de metáforas visuais, como se observa na vinheta 3, em que os olhos da personagem aparecem representados por corações, demonstrando o enorme carinho que tinha pela mãe, e na vinheta 5, onde a ideia da personagem é representada pelo desenho de uma lâmpada. Há, ainda, uma onomatopeia representando o som produzido pela vassoura (*SWAP! SWAP!*), utilizada junto à metáfora cinética em forma de parênteses, para representar que a personagem estava se movimentando, varrendo a casa.

Houve maior diversidade na utilização das vinhetas, que aparecem em tamanhos diversos, variando também os planos e ângulos de visão. Em algumas delas prevalece o plano de visão geral, onde é possível perceber a presença de um cenário, como o supermercado ou a casa da patroa, além das personagens. Embora a maior parte dos quadrinhos apresente o ângulo de visão médio, é possível perceber que a aluna compreendeu a utilização do ângulo de visão inferior, e que essa estratégia é utilizada para engrandecer ou enaltecer a figura de um personagem, como pode se perceber no primeiro e no último quadrinho.

Embora não tenha sido exigido em nenhum momento, a aluna aprimorou seu desenho na produção final, mesmo sendo uma das que mais afirmavam não saber desenhar. As impressões das personagens estão bem trabalhadas, o que corrobora para o entrecruzamento da linguagem verbal e não verbal. As fontes e as cores escolhidas também colaboram para o propósito do gênero HQ. Há, ainda, um aperfeiçoamento da linguagem, feita no módulo destinado à correção e revisão, como,

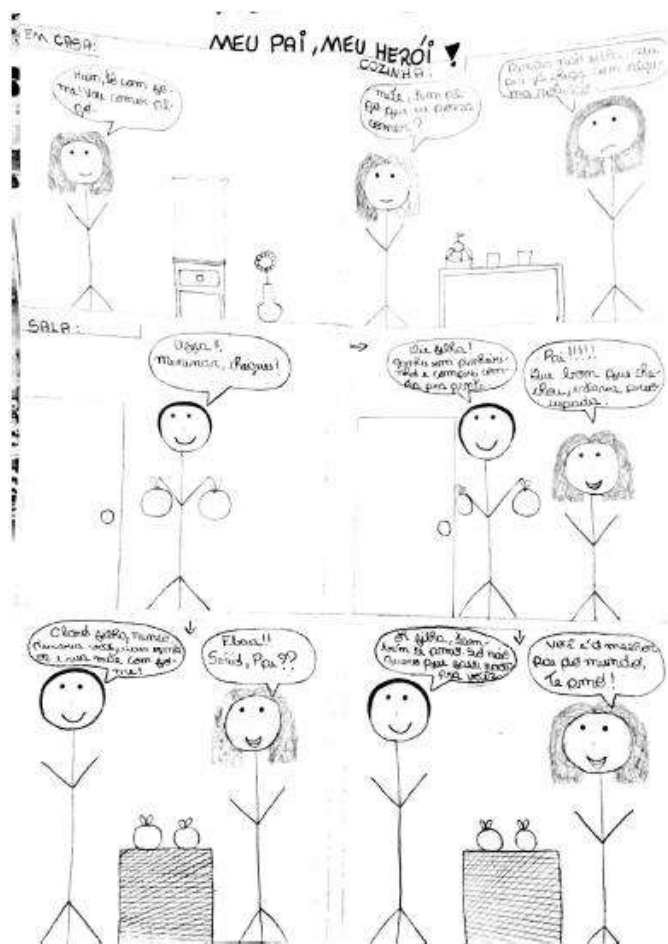
por exemplo, pelo uso de reticências, exclamações, interrogações. Não resta dúvidas, portanto, de que a interação, garantida pela professora-pesquisadora e os outros alunos, conferiram melhor acabamento à produção final, se comparada à produção inicial.

Vamos, então, à análise do texto motivador da aluna A2:

Meu Pai, Meu Herói

O meu herói não é protagonista de nenhuma história em quadrinhos, filme de ação ou lenda antiga. Pelo contrário, ele é bem real e eu lhe devo a minha vida, pois o meu herói é meu pai. Minha família inteira são heróis para mim, mas ele foi quem sempre esteve presente e constante, alguém que foi a força e a estabilidade mesmo nos momentos mais difíceis. Como naqueles dias que passamos sem comida, ele quem fez de tudo pra termos do bom e do melhor, que desempregado, passou o dia todo deixando currículos pelas empresas, e só voltou a noite, as vezes desanimado, mas ergue a cabeça e não desiste. Tem também aqueles momentos que quero algo, e ele mesmo não podendo, tenta ter aquilo pra me dar. Mas sabe, eu falo a ele que não precisa, que não quero e que sei das condições. Ele me diz de volta que quer me dar aquilo porque só quer me ver feliz, mas sabe o que eu falo? Que a minha felicidade é ter ele, e nada mais. E agradeço a ele todos os dias por querer tanto que eu seja feliz e que me sinta realizada, por sempre dar o melhor pra mim, minha mãe e meus irmãos. Por querer sempre estar me presenteando, mas o melhor presente pra mim é o amor dele e de toda a minha família. Enfim, esse é meu pai, (nome do pai), o Herói que eu quero ser, quando crescer.

Observamos que o texto motivador da aluna A2 também segue de maneira satisfatória o tema proposto, com diversos argumentos corroborando a tese de que o herói que quer ser é seu pai. O texto é coerente e apresenta boa progressão textual, com início, meio e fim. Embora apresente inadequações gramaticais, como a ausência da crase, vírgulas e acentos em alguns momentos, estas aparecem em um número bem menor se compararmos ao texto motivador de A1. A produção inicial de A2 está representada a seguir:

Figura 34 – Produção inicial da aluna A2²¹

Em casa:

"Hum, tô com fome! Vou comer algo".

Cozinha:

"Mãe, tem algo que eu possa comer?"

"Ainda não filha, seu pai já chega com alguma solução".

Sala:

"Uffa!! Meninas, cheguei!"

"Oie filha! Ganhei um dinheirinho e comprei comida pra gente.

"Pai!!!! Que bom que chegou, estava preocupada."

"Claro filha, nunca deixaria você, sua irmã e sua mãe com fome!

"Ebaa!! Sério, Pai??"

"Você é o melhor pai do mundo, Te amo!"

"Or filha, também te amo. Só não quero que falte nada pra vocês."

Fonte: dados da pesquisa

A aluna conseguiu retextualizar o texto motivador em HQ de forma satisfatória, embora tenha feito uma narrativa mais concisa, sem todos os detalhes explicitados no primeiro texto. A2 também aparenta estar familiarizada ao gênero HQ, pois estrutura sua história em vinhetas, embora todas sejam do mesmo tamanho e formato, seguindo a estratégia de leitura tradicional, da esquerda para a direita, ressaltada pelo uso de setas que direcionam o leitor na sequência dos quadrinhos. Embora esse recurso não seja incomum nas HQ, costuma ser mais utilizado quando há sobreposições de vinhetas de vários tamanhos e formatos, possibilitando, assim, a compreensão do direcionamento da leitura, o que não é o caso da HQ da aluna.

Todas as vinhetas estão em plano geral, com foco nos personagens e em alguns detalhes do cenário, como um criado mudo, mesa, jarros e a porta. O ângulo de visão utilizado é o médio, pois há pouca ação e basicamente diálogo entre os

²¹ As falas das personagens estão transcritas no quadro ao lado da produção da aluna para facilitar a leitura.

personagens. Não há na HQ nenhuma metáfora visual ou figura cinética. Em relação à linguagem verbal, a história apresenta título, em letras maiúsculas e destacadas, legendas, embora de forma limitada, pois apenas sinaliza em que lugar a ação acontece (em casa; cozinha) e a fala dos personagens através do balão-fala. A aluna não utiliza outros tipos de balões em toda a HQ. Não há muitos erros gramaticais na estória, embora apresente o coloquialismo que é comum nas HQ.

As expressões faciais também contribuem significativamente para a compreensão do texto, relacionando-se ao texto escrito, como a face triste da mãe na segunda vinheta ao avisar que não há comida e o sorriso de uma das personagens nos dois últimos quadrinhos, ao receber boas notícias do pai.

Observemos agora a produção final da aluna:

Figura 35 – Produção final da aluna A2



Estava em casa quando de repente me deu fome:

"Estou com fome! Acho que vou comer algo".

Então fui na cozinha e:

"Mãe, tem algo que eu possa comer?"

"Ainda não filha, seu pai já chega com alguma solução".

Então meu pai chega:
"cheguei!"

"Oie filha! Ganhei um dinheirinho e comprei comida pra gente.

"Pai!!!! Que bom que chegou, estava preocupada."

"Claro filha, nunca deixaria você, sua irmã e sua mãe com fome.

"Ebaa!! Sério, Pai??"

"Você é um super- pai, sabia? Te amo muito! "

"Oh filha, também te amo. Só não quero que falte nada. "

A aluna também produziu uma capa, com um título em destaque acima da imagem, como tradicionalmente aparece nas HQ. O plano de visão utilizado na capa é o geral, pois além das personagens há também um cenário, representado pelas estrelas e a casa ao fundo, com a mãe e a filha observando pela janela. Em destaque, em um ângulo de visão inferior, está a figura do pai, com uma postura confiante, utilizando uma vestimenta semelhante ao uniforme do Super-Homem.

A2 estruturou sua HQ final em vinhetas maiores, provavelmente para ter mais espaço para retratar as ações em plano geral. Há um detalhamento um pouco maior do cenário, através de quadros, mesas e objetos diversos. O ângulo de visão médio foi utilizado em todas as vinhetas da narrativa. Não há metáforas visuais na HQ, mas algumas vinhetas apresentam figuras cinéticas, retratando a movimentação do pai ao carregar as sacolas.

Não há grande diversidade na utilização dos balões; apenas na primeira vinheta a aluna utiliza um balão-pensamento. O balão-fala é o único que aparece em todo o resto da HQ. As legendas, porém, aparecem mais completas, auxiliando a compreensão dos quadrinhos, em contraposição à maneira como foi utilizada na produção inicial, apenas sinalizando o local em que a ação ocorreu.

Há duas onomatopeias, uma indicando o cansaço do pai (*UFFF!*), que, colocada junto às figuras cinéticas, reforça o sentido de que a personagem estava se esforçando ao carregar as sacolas. A outra onomatopeia (*SNIFF!*), representa a emoção da personagem, evidenciada, também, pela expressão facial e as lágrimas da personagem no último quadrinho.

Há, ainda, um aperfeiçoamento da linguagem na produção final, embora já não houvesse muitas inadequações na produção inicial. A aluna utiliza a linguagem coloquial, algo muito comum nos quadrinhos, pois retrata uma situação de diálogo informal. Mesmo assim, não há graves desvios.

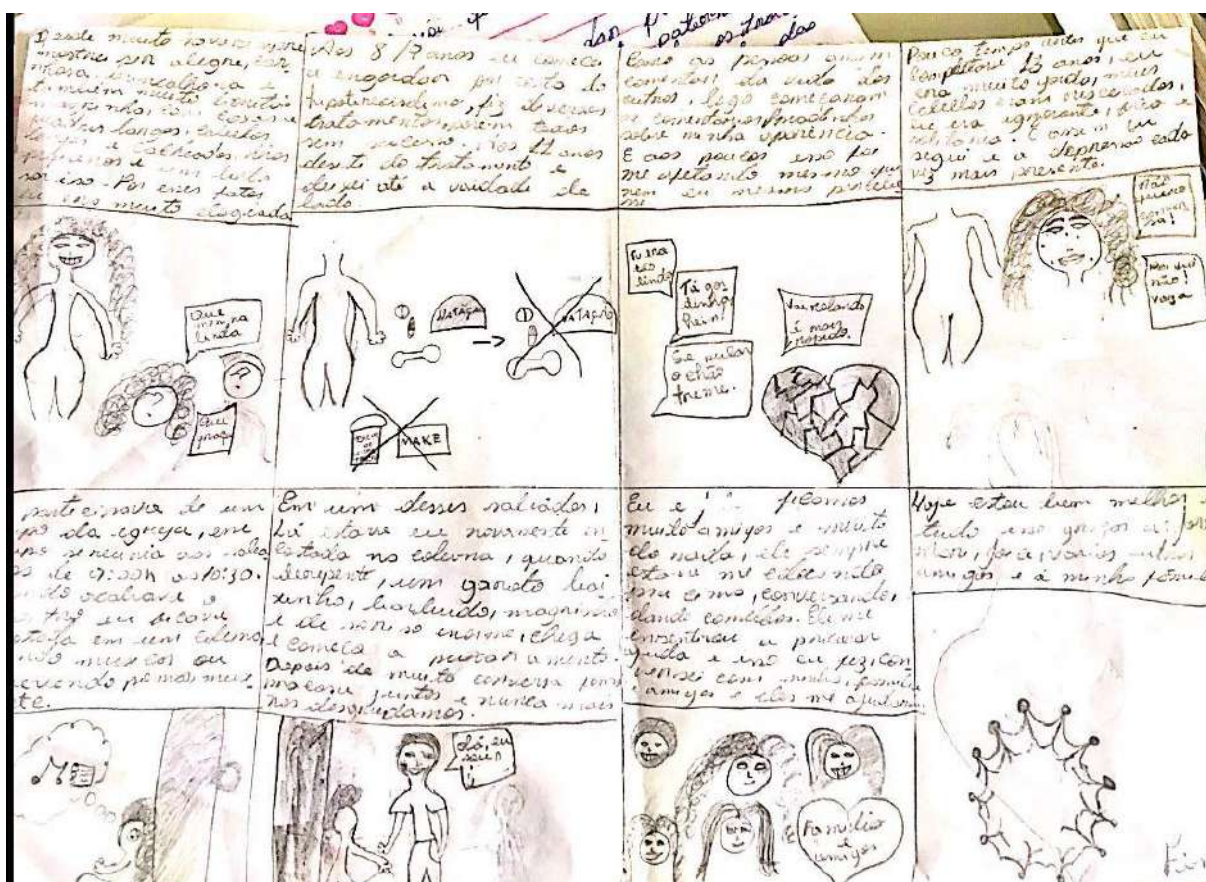
Podemos concluir, portanto, que a produção final de A2, embora não apresente muita diversidade na utilização dos elementos constitutivos do gênero, demonstra um avanço significativo em relação à sua produção inicial.

Veremos, a seguir, o texto motivador do sujeito A3.

Aos 8 anos comecei a engordar por conta de distúrbios hormonais, comum na parte paterna da minha família. Mesmo fazendo todos os tratamentos, não consegui emagrecer, alias por conta das minhas crises de ansiedade, engordei mais ainda, o que fez com que eu ficasse frustrada. Assim aos 11 anos decidi parar com os tratamentos (fazia de tudo pra não ir para as consultas, e se faltasse muito perdia o cadastro). Com o tempo minha vaidade sumiu: não cuidava da pele, do cabelo, das roupas. Com o tempo começaram os comentários pelo fato de eu estar desleixada. Assim eu ouvia muitos comentários, piadinhas e brincadeiras. Apesar da minha personalidade forte isso foi me afetando emocional e psicologicamente. Pouco antes dos meus 13 anos, eu já estava com os primeiros sintomas de depressão: chorava por nada ficava com raiva por besteira, preferia se isolar (por muitas vezes em momento de extremo desespero, eu começava a me morder e me arranhar, por algumas vezes me cortei, mas nunca profundamente). Sempre que vinham perguntar algo eu fazia questão de desconversar e dizer que estava tudo bem. Muitos tentaram me ajudar, mas eu não queria ajuda, eu não via que estava doente, eu não admitia estar doente.

Aos sábados eu ia para encontros da igreja, que iam de 9:00h às 10:30h, mais tardar 10:40h. As vezes eu ficava encostada numa coluna, escutando música ou escrevendo poemas, histórias, poesias, citações (essas coisas me ajudavam a não surtar tantas vezes, e funcionava melhor que o remédio que eu tomava). Até que certo dia, um garoto baixinho, magrinho, barbudo e de sorriso enorme sentou-se na minha frente e começou a puxar assunto. Depois de uma longa conversa fomos pra casa, a partir desse dia não desgradamos mais, um ia pra casa do outro, ele estava sempre disposto a me escutar e alegrar meu dia. Apesar de tudo, ele sempre está ao meu lado, me ajudando a superar meus problemas. O meu herói é (nome do amigo).

O texto motivador do sujeito A3, embora se assemelhe a um relato pessoal, cumpre o que foi pedido com o tema “O herói que eu quero ser”, pois a aluna relata as diversas dificuldades pelas quais passou durante a sua infância e pré-adolescência, às quais formam argumentos para sustentar a tese de que o amigo que a ajudou a superar essas dificuldades é o herói no qual se espelha. O texto é coerente, embora apresente diversos desvios, como a ausência de vírgulas e problemas de acentuação. Há marcas da variedade regional (“mais tardar 10:40h”) e coloquialismos. A produção de A3 está representada a seguir:

Figura 36 – Produção inicial da aluna A3²²

Fonte: dados da pesquisa

"Desde muito jovem sempre mostrei ser alegre, carinhosa, brincalhona e também muito bonita: magrinha, com coxas e quadris largos, cabelos longos e cacheados, olhos pequenos e um belo sorriso. Por esses fatos eu era muito elogiada."

"Que menina linda"

"Que graça"

"Aos 8/7 anos eu comecei a engordar por conta do hipotireoidismo, fiz diversos tratamentos porém todos sem sucesso. Aos 11 anos desisti do tratamento e deixei até a vaidade de lado."

"Como as pessoas amam comentar da vida dos outros, logo começaram os comentários e piadinhas sobre a minha aparência. E aos poucos isso foi me afetando mesmo que nem eu mesma percebesse."

"Tu era tão linda!" / "Tá gordinha hein!" / "Se pular o chão treme" / "Vai rolando é mais rápido"

"Pouco tempo antes que eu completasse 13 anos, eu era muito gorda, meus cabelos eram encaracolados, eu era ignorante, fria e solitária. E assim eu segui e a depressão sempre presente."
"Não quero conversar!" "Porque não? Valha"

"participava de um grupo da igreja, esse grupo se reunia aos sábados de 9:00 as 10:30. Quando acabava o encontro eu ficava encostada em uma coluna, ouvindo música ou escrevendo poemas, música, etc."

²² As falas da HQ inicial da aluna foram transcritas para facilitar a leitura.

“Em um desses sábados, Lá estava eu novamente encostada na coluna, quando derepente, um garoto baixinho, barbudo, magrinho e de sorriso enorme chega e começa a puxar assunto. Depois de muita conversa fomos pra casa juntos e nunca mais nos desgradamos.”

“Olá eu sou o (nome do amigo)”

“Eu e (nome do amigo) ficamos muito amigos e muito do nada, ele sempre estava me colocando pra cima, conversando, dando conselhos. Ele me insentivou a procurar ajuda e isso eu fiz, conversei com minha família e amigos e eles me ajudaram.”

“Hoje estou bem melhor e tudo isso graças a (nome de amigos) e vários outros amigos e a minha família.”

A aluna A3, de um modo geral, conseguiu atender às expectativas do gênero proposto, embora sua produção seja diferente em alguns aspectos das analisadas anteriormente. Por se tratar de um relato pessoal, a história é retratada em sua maior parte pela fala do narrador-personagem nas legendas. Há alguns balões de fala, mas estes só confirmam o que já foi falado pelo narrador. Alguns balões estão direcionados para fora das vinhetas, recurso muito utilizado nas HQ para retratar metaforicamente uma fala semelhante de diversos personagens em momentos distintos. Na HQ da aluna, essas falas são dos colegas e familiares questionando ou ridicularizando sua aparência.

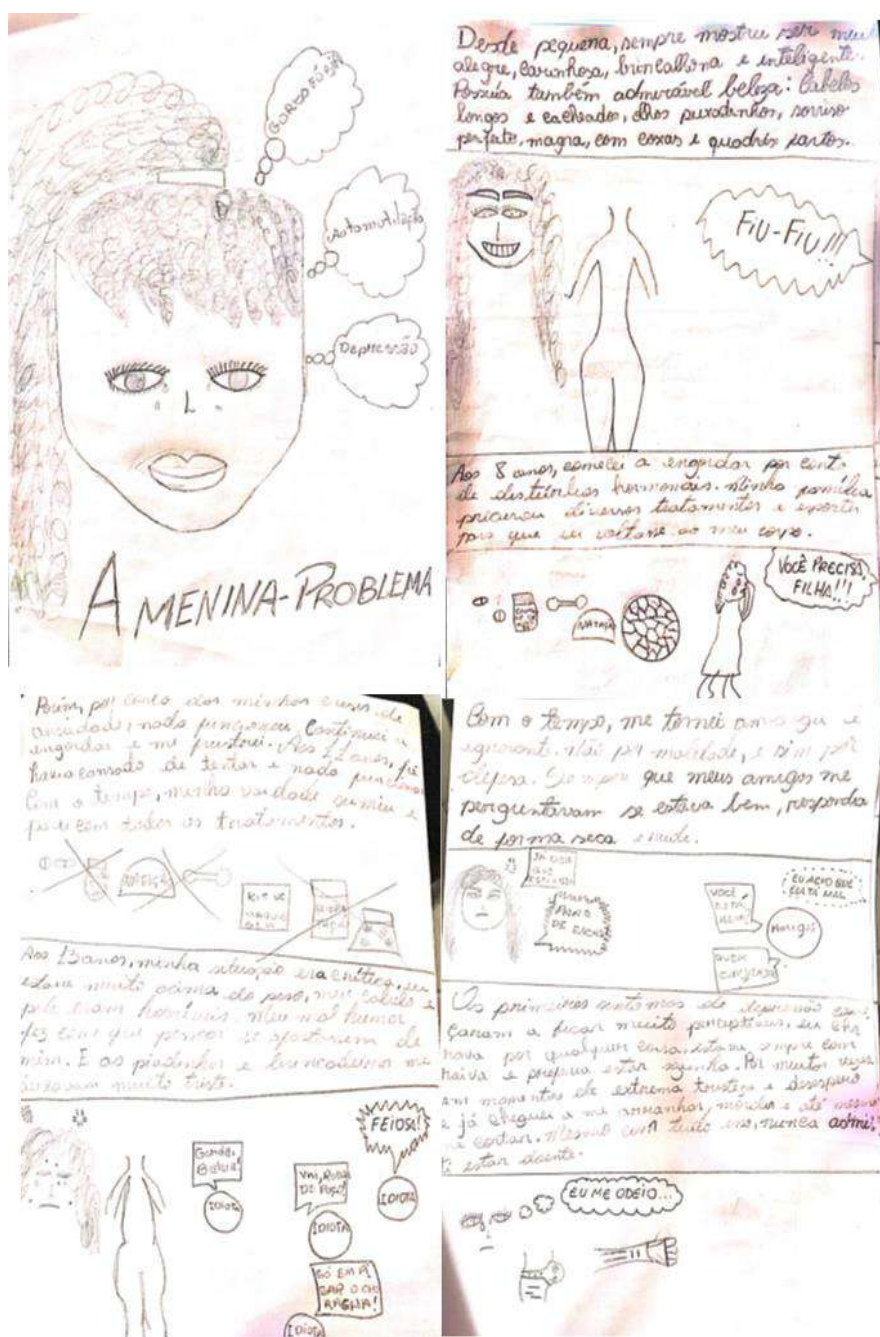
Há algumas metáforas visuais, como a interrogação no rosto da personagem na primeira vinheta, indicando dúvida, e o desenho de uma nota musical e um caderno dentro de um balão-pensamento, indicando que a personagem estava ouvindo música e/ou escrevendo poesias. Há poucos desenhos, pois o foco principal da aluna foi o texto verbal. Algumas ações foram representadas através de símbolos, como o “x” em cima da touca de natação e dos halteres, sinalizando que a personagem se recusava a praticar exercícios físicos. O coração partido, na terceira vinheta, representa metaforicamente a tristeza da personagem ao ouvir os comentários depreciativos dos colegas e familiares.

Algumas vinhetas, como a terceira, estão em plano de detalhe, em que é possível perceber um foco maior no rosto da personagem, evidenciando suas espinhas, retratando, assim, as mudanças na aparência relatadas pelo narrador-personagem na legenda. Não há uso de figuras cinéticas, já que não há cenas envolvendo ação por parte dos personagens, com exceção da sexta vinheta, em que dois personagens se cumprimentam. As imagens são estáticas e parecem estar presentes apenas para ilustrar o que é dito no texto. Esse recurso não é incomum nos quadrinhos, sendo bastante utilizados em histórias no qual um personagem ainda

desconhecido pelo público se apresenta ou em que são retratadas lembranças, aproximando, assim, o protagonista do leitor.

Verificamos, também, algumas inadequações vocabulares, praticamente as mesmas presentes no texto motivador, tais como falhas ortográficas de pontuação e de acentuação, mas tais falhas não constituíam o eixo central de abordagem das atividades da sequência didática. Contudo, procuramos solucioná-las nos feedbacks individuais e em duplas no momento destinado à reescrita e revisão. A seguir está a produção final da aluna A3:

Figura 37 – Produção final da aluna A3



pois é uma estratégia amplamente utilizada nas HQ tradicionais. Há mais falas em balões e a presença de outros tipos além do balão-fala, como o grito e o sussurro, ampliando, assim, o sentido do texto. Para suprir sua pouca habilidade com desenho, a aluna nomeia alguns personagens dentro de seus rostos em vez de desenhar suas feições, com palavras como “amigos” e “idiota”.

As metáforas visuais são as mesmas da produção inicial, porém a aluna acrescenta uma linha pontilhada envolvendo a personagem que se encontra sentada sozinha em um dos quadrinhos, reforçando a ideia de isolamento. O rabisco acima de sua cabeça é uma metáfora visual bastante utilizada nas HQ e representa que o personagem está chateado ou furioso. Algumas onomatopeias também foram acrescentadas, como “FIU-FIU!” e “SNIFF”.

A participante A3 acrescenta uma vinheta à produção final, na qual há um diálogo maior entre os dois personagens, ampliando o sentido da legenda, em vez de somente ilustrá-la.

A aluna optou por não colorir sua HQ, fato que também contribui para a construção de sentido, pois geralmente as HQ em preto e branco são mais tristes e sombrias que as coloridas. Sua produção final, portanto, evidencia um bom aprimoramento a respeito do conhecimento do gênero e de seus elementos constitutivos.

Vamos, agora, à análise do texto motivador do sujeito A4.

O herói que eu quero ser

A heroína da minha vida e minha mãe ela, ela cria suas duas filhas com uma merreca de pensão e um pai pouco presente, hoje cria seu terceiro filho com um pai explosivo mas presente.

Mas a história que vamos ler é da heroína que me tornei para meu irmão, num dia de férias estava eu e minha irmã (nome da irmã) fazendo o almoço e meu irmão (nome do irmão), na época tinha 1 ano e 3 meses então estava brincando pela casa.

Até que eu percebi que ele estava muito quieto então decidi ver ele, quando cheguei na sala, (o irmão) estava sem respirar e estava com os lábios roxos, (a irmã) estava desesperada.

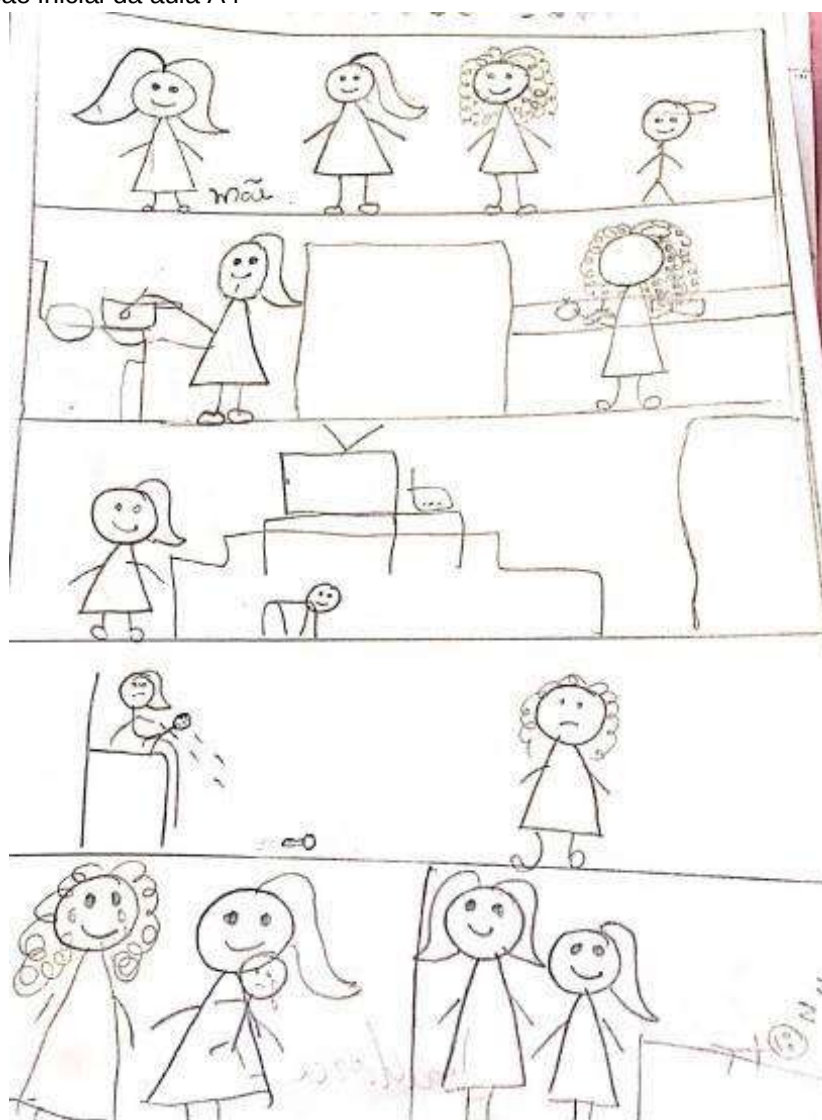
Me vi em uma situação complicada então me acalmei e como minha mãe era auxiliar de enfermagem e me ensinou alguns primeiros socorros, comecei a colocar em prática o que aprendi acalmei a (irmã) e comecei.

Coloquei o (irmão) no colo de bruso e dei 2 tapas pressionando para baixo na região abaixo da nuca, segundos depois ele cuspiu um prego com aproximadamente 3 cm de comprimento, ele começou a chorar, examinei a boca dele e abracei ele depois de tudo ele almoçou e a dormir, graças a minha mãe salvei meu irmão, Obrigada mãe.

A aluna A4 parece não ter compreendido o tema proposto de forma satisfatória, pois seu texto motivador é confuso em alguns momentos. O texto se inicia com a assertiva de que a heroína na qual se espelha é a mãe, justificando tal fato com os argumentos de que é uma mãe batalhadora, que cria os filhos sozinha. Esperava-se que a aluna desenvolvesse essa tese, narrando um episódio no qual a mãe tivesse solucionado algum problema de forma heroica, mas outra narrativa se desenvolve, na qual a estudante é a heroína, pois salva a vida do irmão caçula ao mesmo tempo em que tranquiliza a outra irmã. O texto termina com um agradecimento à mãe, voltando à tese anterior, pois foi com a mãe que havia aprendido técnicas de primeiros socorros, o que possibilitou que salvasse a vida do irmão. Não ficou claro, portanto, no texto motivador, se a história teria como protagonista a mãe, uma mulher batalhadora e independente que ensinou técnicas primeiros socorros à filha mais velha, possibilitando que ela salvasse a vida do irmão, ou a própria filha, que através das técnicas aprendidas com a mãe, salvou seu irmão. Esperávamos que essa dúvida fosse solucionada na produção inicial da aluna.

No texto motivador do sujeito A4 também encontramos alguns problemas relacionados à acentuação, como em “heroína” e “época”, ausência de vírgulas, repetição do pronome “ela”, concordância (algum primeiros socorros) e à ortografia de diversas palavras, como “bruso” e “sauvei”, que foram sanados durante a revisão. Vamos, então, à análise da produção inicial da aluna.

Figura 38 - Produção inicial da aula A4



Fonte: dados da pesquisa

A produção da aluna não apresenta texto verbal, com exceção da legenda com o nome dos personagens²³ na primeira e uma onomatopeia (zzz...) na última vinheta. Não há título, legendas explicativas ou balões. Contudo, é possível sanar a dúvida deixada pelo texto motivador, pois através dos desenhos percebemos que a heroína, a protagonista da história, é a aluna, que salva o irmão.

A HQ apresenta seis vinhetas; a primeira, a quinta e a sexta estão em plano total, com foco apenas nos personagens e a segunda, terceira e quarta vinhetas, em plano geral, com a presença de alguns elementos do cenário. É possível compreender, por exemplo, que a ação do segundo quadrinho acontece na cozinha e a do terceiro, na sala. O ângulo de visão utilizado em todos os quadrinhos é o médio;

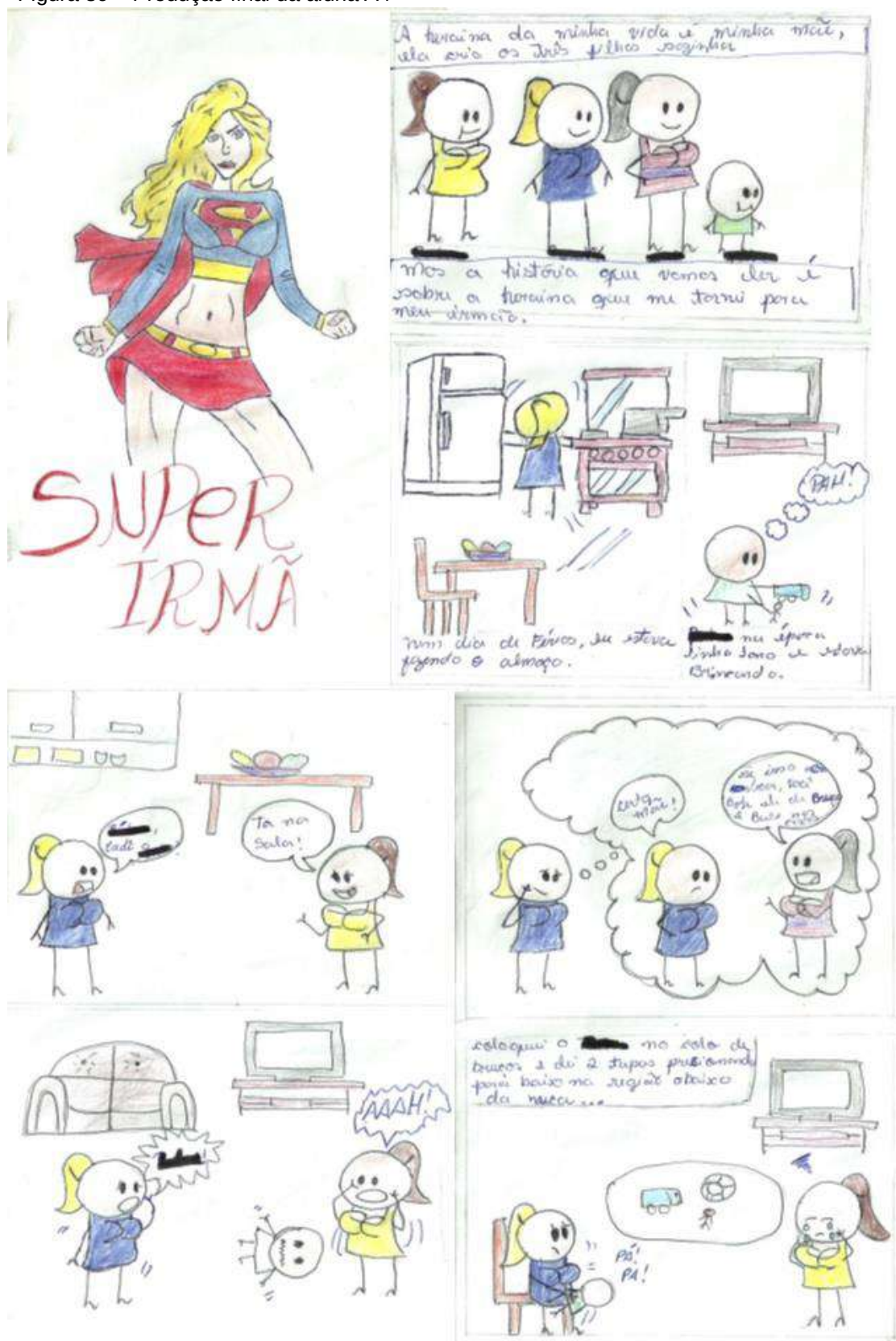
²³ Os nomes das outras personagens foram apagados para preservar a identidade da aluna.

as personagens parecem olhar o leitor de frente, interagindo com ele através das expressões faciais.

Embora não sejam incomuns HQ que não apresentem linguagem verbal, quando esta se encontra ausente, são as metáforas visuais e as figuras cinéticas que garantem o desenvolvimento da ação no texto, possibilitando ao leitor compreender corretamente a narrativa. Sem elas, a história perde a dinamicidade.

A aluna utiliza em sua produção inicial apenas uma figura cinética, na quarta vinheta – as linhas tracejadas indicam o trajeto do prego ao ser cuspidido pelo bebê, de sua boca até o chão. Sem a presença da linguagem verbal e dos outros elementos visuais, é difícil para o leitor, principalmente se ele não teve acesso ao texto motivador, compreender a história como um todo, embora os desenhos apresentem uma sequência coerente e as expressões faciais estejam bem delineadas. Passados os módulos, a aluna apresentou a seguinte produção final:

Figura 39 – Produção final da aluna A4²⁴



²⁴ Os nomes da aluna e dos demais personagens foram ocultados para preservar a identidade da participante.



Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos, na produção final, que de fato a protagonista da história é realmente a aluna, fato evidenciado logo na capa da HQ pelo título “Super Irmã”. Além do título, a capa apresenta a figura de uma super-heroína, enaltecida pelo ângulo de visão inferior, semelhante à *Super Girl*, famosa personagem de *comic books* americanos.

A narrativa segue de forma semelhante ao texto motivador, iniciando-se com a apresentação da família e da mãe como a super-heroína na qual se espelha. Contudo, na produção final, fica claro que se trata apenas de uma vinheta introdutória, necessária para a compreensão das ações seguintes.

A produção final apresenta um número maior de vinhetas – ao todo são onze, enquanto na produção inicial havia apenas seis – e diversificou os planos e ângulos de visão. Há a presença de cenário em quase todos os quadrinhos, facilitando a identificação do espaço onde a narrativa se desenrola. Na última vinheta, a personagem é retratada em plano de detalhe, com o foco em seu rosto e feição alegre, onde ela conclui a história utilizando um balão-fala em tamanho maior que o normal, dando-lhe destaque.

A aluna optou por incluir a linguagem verbal em sua história, de forma bastante diversificada. Há legendas, que auxiliam na progressão textual, diversos tipos de balões, como o balão-fala, balão-pensamento e balão-grito, interjeições (“aaah!”, representando o grito de uma das personagens, por exemplo) e onomatopeias. Além disso, foram incluídas metáforas visuais, como as notas musicais na penúltima vinheta, e figuras cinéticas, como, por exemplo, no segundo quadrinho, em que o movimento da personagem pela cozinha é indicado através de pequenos parênteses, semelhante ao recurso utilizado nas HQ brasileiras.

Há, ainda, na produção final, alguns problemas relacionados à ortografia e acentuação, mas em número consideravelmente menor se a compararmos ao texto motivador. Podemos afirmar, então, que a aluna A4 soube aproveitar-se de forma bastante satisfatória dos mecanismos verbais e visuais do gênero HQ trabalhadas nas atividades durante o desenvolvimento dos módulos, fato que se confirma se confrontarmos suas duas produções.

A seguir, analisaremos o texto motivador do sujeito A5.

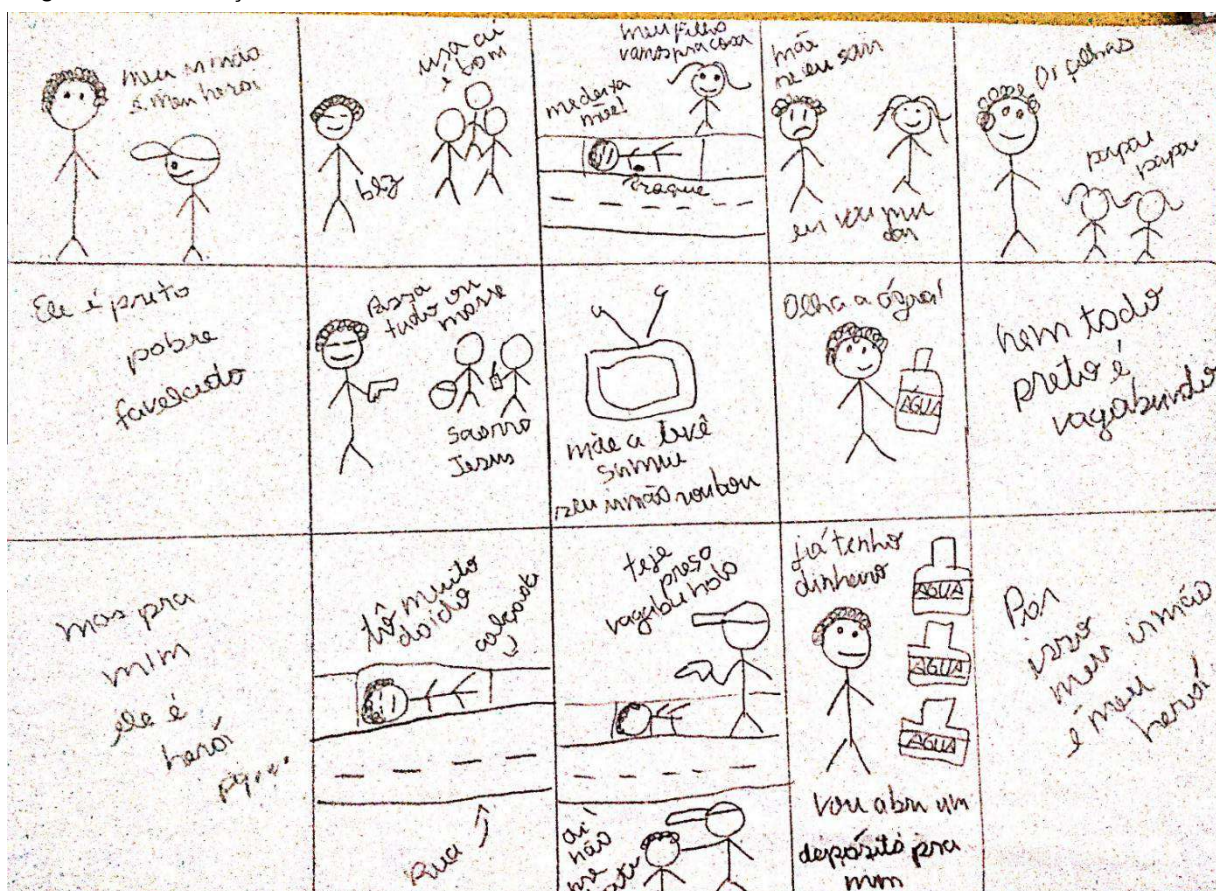
Pra mim o heroi ki eu quero se é meu irmão. Si vocês olhar pra ele vai
 dize que de heroi ele não tem nada é so um preto pobre favelado. Mais
 ele eh heroi sim e vou dizer pq.
 Meu irmão comessou a anda com uma galera nada a ver, e que usavam
 droga.
 Poucos tempo depois ele também tava usando droga
 E aí comessou a rouba
 Roubava mercantil gente nas parada
 Dormia na rua ficando doidão
 Chegou a usa craque
 Minha mãe endoidando pedindo filho volta pra casa
 E ele fez foi rouba a tv da sala pra vende
 Um dia ele foi preso o pior aconteceu
 foi pra cadeia ele apanhava muito de polícia outros preso
 fomos visitar ele e deu pena
 ele disse mãe se eu saí vivo desse inferno eu vou mudar de vida
 1 ano depois ele saiu e tentou arruma um emprego mais ninguém queria
 da
 Foi ser entregador de água
 Juntou seu pouco dinheiro e ajudava em casa
 Com algum tempo ele abril o propio negocio de venda de água e hoje até
 eu trabalho pra ele e a mãe tbm
 Hj ele é casado tem duas filhas
 É preto como eu e provo que nem todo preto somos vagabundos
 Por isso ele é meu herói!!!

O texto motivador do sujeito A5 segue de forma satisfatória o tema proposto. O aluno apresenta diversos argumentos para sustentar a tese de que o herói no qual se espelha é seu irmão mais velho. O texto é coerente, pois apresenta a tese na introdução, argumentos para sustenta-la no desenvolvimento e um desfecho no qual ele a confirma.

Embora haja progressão textual, observamos que a produção do sujeito A5 apresenta vários problemas, como acentuação (heroi, so), pontuação, pois algumas frases carecem de vírgulas e pontos finais, ortografia (comessou, propio), concordância (poucos tempo), além da estruturação do texto, com algumas frases soltas sem articulação umas com as outras. Todas as inadequações foram discutidas com o aluno no momento oportuno.

Vejamos, a seguir, a produção inicial do sujeito A5:

Figura 40 – Produção inicial do aluno A5



Fonte: dados da pesquisa

A produção inicial do aluno A5 apresenta quinze vinhetas, todas no mesmo tamanho e formato, a maioria em plano total, com foco maior nos personagens. Apenas cinco estão em plano geral, com a presença de elementos do espaço onde a ação ocorre, como o asfalto e a televisão, por exemplo. Todos os personagens são retratados no ângulo de visão médio.

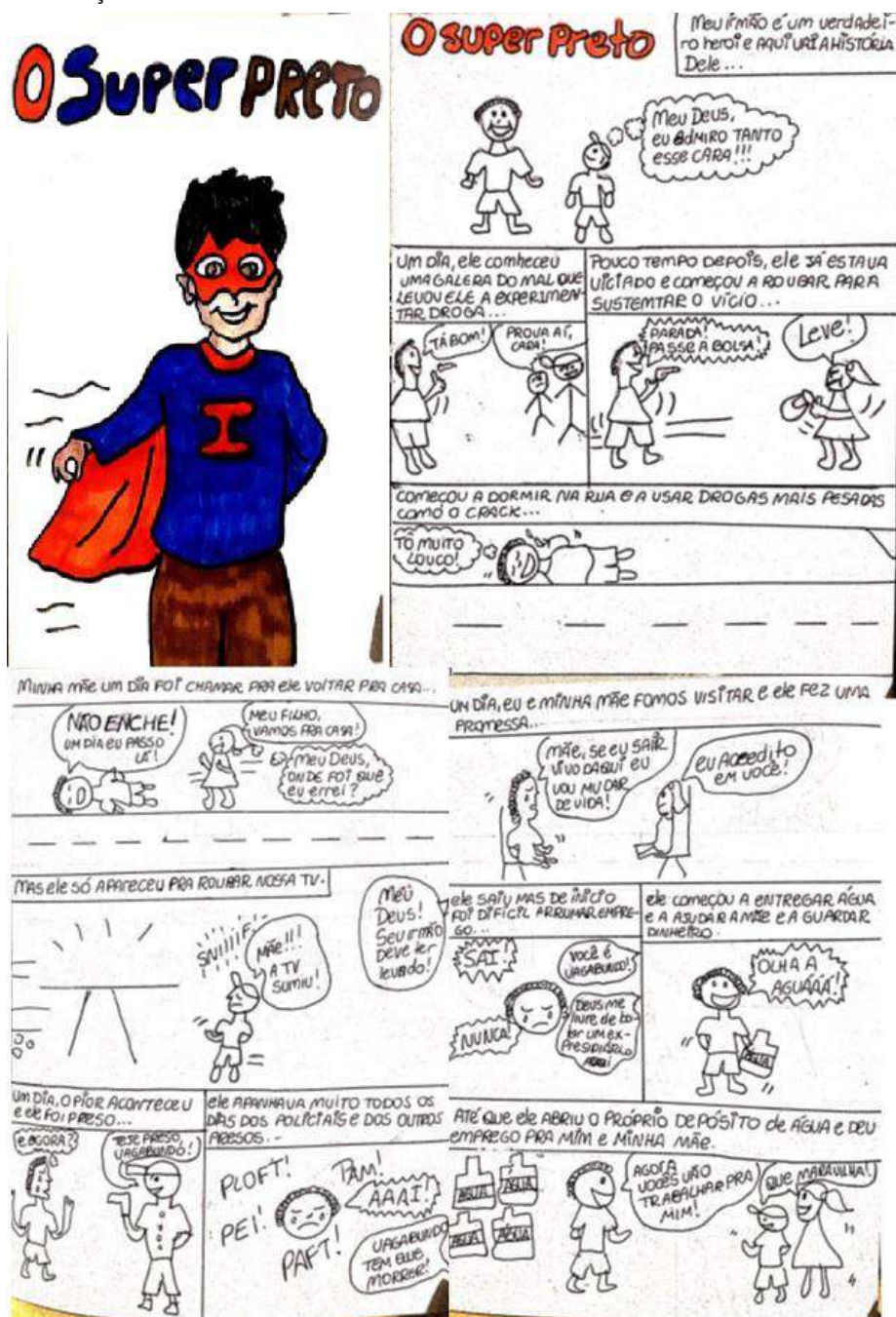
A progressão textual acontece de forma satisfatória através da sequência de desenhos e da linguagem verbal, embora careça de outros elementos característicos do gênero. A fala dos personagens aparece fora dos balões, soltas dentro das vinhetas. Embora existam registros de uso de falas fora de balões em HQ, faz-se necessário um elemento que indique a qual personagem pertence a fala, o que não ocorre na produção do aluno. Na primeira vinheta, por exemplo, a frase "meu irmão é meu herói" causa confusão no leitor, pois não sabemos se é fala de narrador ou personagem.

A estratégia de leitura utilizada pelo aluno difere das HQ tradicionais. Em vez de sequenciar os quadros da esquerda da direita, os quadrinhos devem ser lidos de cima para baixo, o que pode causar confusão em leitores desatentos ou menos

experientes. Algumas vinhetas apresentam somente texto verbal, sem imagens, recurso que não é incomum nas HQ. O aluno não utilizou metáforas visuais ou figuras cinéticas, que poderiam ter dado mais dinamicidade ao texto.

Após a finalização dos módulos planejados para a sequência didática, o aluno produziu sua versão final, exposta abaixo:

Figura 41 - Produção final do aluno A5





Fonte: Dados da pesquisa.

É possível observar na produção final do aluno que houve uma apreensão bastante significativa dos elementos constitutivos do gênero HQ, bem como um aprimoramento da qualidade da narrativa. Além disso, os problemas gramaticais encontrados nas primeiras produções foram aqui sanados de forma bastante satisfatória, nos momentos de revisão e reescrita.

Se compararmos a produção inicial do aluno com a final, percebemos que houve a preocupação em dar um título à história, que se conecta perfeitamente à narrativa desenvolvida. O aluno destaca a cor de seu irmão como um dos fatores que o fazem ser um super-herói em sua concepção. Ainda na capa, há a figura de um herói retratado em plano americano e figuras cinéticas que conferem dinamicidade ao

desenho, simbolizando os movimentos da mão e da capa do personagem. Mais uma vez, as cores escolhidas para retratar o super-herói remetem aos *comic books* americanos.

Todas as vinhetas apresentam fala do narrador através de legendas, o que contribui para a progressão textual, juntamente às imagens e as falas dos personagens, situando o leitor no decorrer de cada ação narrada. Desta forma, a história está mais detalhada, clara e fluida.

O aluno foi um dos únicos a repetir o título na primeira página de sua HQ, recurso utilizado pelos gibis brasileiros. Já na primeira vinheta, apresenta ao leitor a história a ser contada. Diversos tipos de balões são utilizados no decorrer da história, todos adequados à situação de fala e a emoção transmitida por cada personagem. As figuras cinéticas conferem dinamicidade à história e são utilizadas em várias vinhetas. Na quinta vinheta, por exemplo, é possível compreender que o irmão roubou a televisão da casa e logo depois fugiu, através da perfeita articulação das figuras cinéticas com o texto verbal.

Os quadrinhos possuem diversos tamanhos, e são utilizados vários ângulos e planos de visão, a depender da importância do cenário para o desenrolar da narrativa. Duas vinhetas chamam a atenção por estarem em plano de detalhe, com foco no rosto do personagem que expressa seu sofrimento, rodeado por onomatopeias que representam que o protagonista estava apanhando da polícia e/ou de outros presos, ou de vários balões de fala representando o que a personagem ouviu das diversas pessoas a quem pediu emprego logo após sair da cadeia. Como já dissemos anteriormente, esse é um recurso bastante utilizado nas HQ, do qual o aluno se apropriou e utilizou de forma bastante satisfatória.

No último quadrinho o narrador-personagem aparece em destaque, novamente em plano americano, tendo a ideia de contar a história de seu irmão, finalizando, assim, a narrativa. A lâmpada acima da cabeça da personagem simboliza a ideia da personagem, em forma de metáfora visual. Podemos afirmar, portanto, que a sequência didática proposta contribuiu para que o aluno se apropriasse dos mecanismos verbais e visuais do gênero HQ, utilizando-os de forma satisfatória, bem como para o aprimoramento de sua competência escrita.

A seguir, analisaremos o texto motivador da aluna A6.

Sabe aquela mulher guerreira, forte, amiga e parceira? Ela é minha mãe, uma mãe que me protege, me ama, e sempre vai está comigo para tudo. Existe coisas, que eu nunca vou esquecer que ela fez por mim, como:

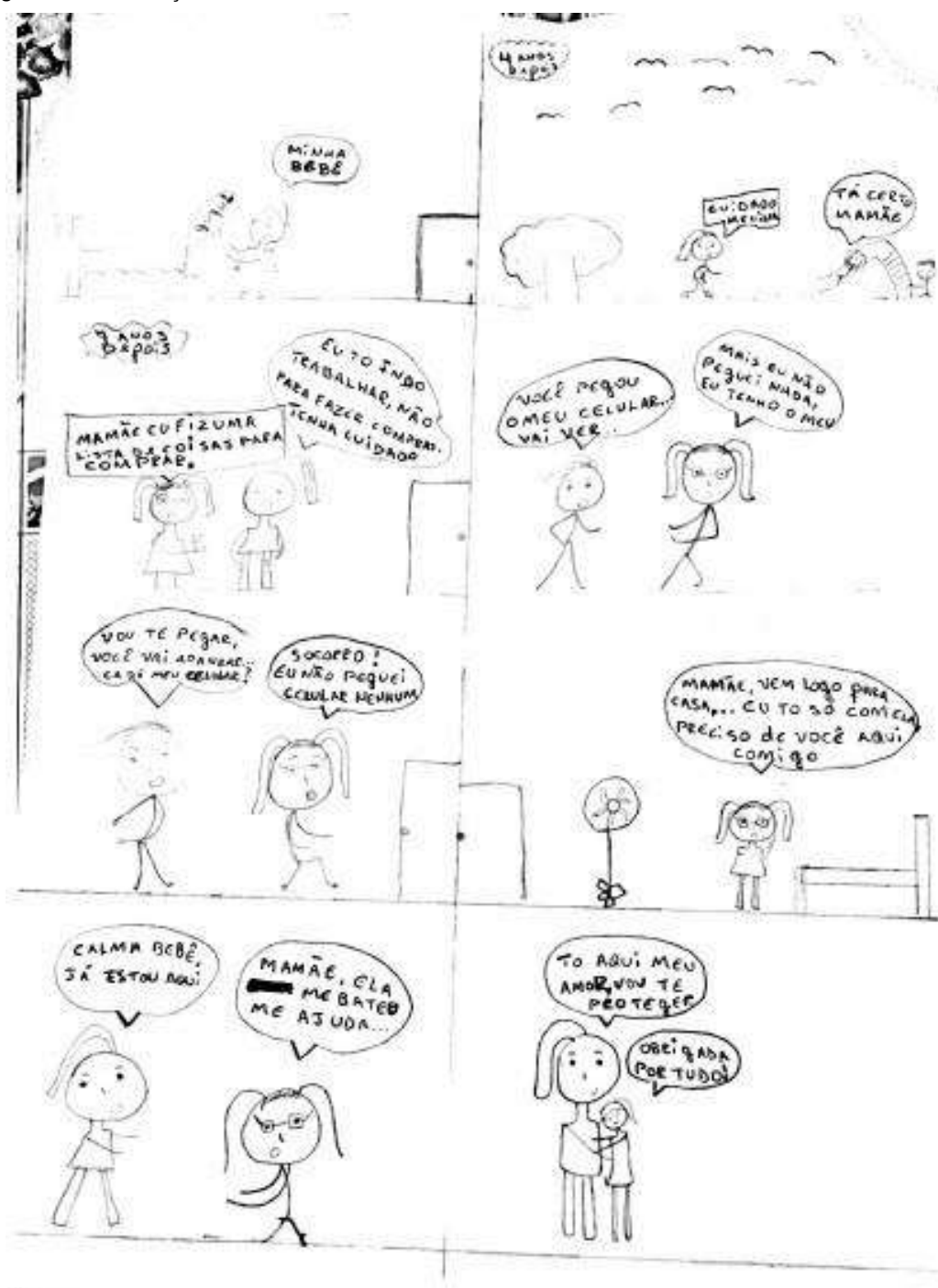
Ela me ajudou a superar a morte da minha avó, minha primeira vez que menstruei, meu primeiro celular, e de ser mãe e pai quando sempre preciso dela.

Mas teve algo que foi muito importante para mim, foi no dia que estava apenas eu e minha prima em casa. O celular da minha prima sumiu em casa, e ela me acusou que eu tinha roubado, ela foi me batendo, e me cortou que até hoje tenho a cicatriz.

liguei chorando para minha mãe, e expliquei a ela o que aconteceu, e ela largou tudo o que estava fazendo para me ajudar, e em menos de meia hora ela estava do meu lado, me protegendo de todo o mal, agradeço a Deus por ter me dado uma mãe tão protetora

O texto motivador da aluna, embora apresente alguns problemas estruturais, segue o tema proposto. A aluna apresenta diversos argumentos para sustentar a tese de que a sua mãe é sua super-heróína. O texto é coerente, pois se inicia com a apresentação da tese de que a mãe é a pessoa que está presente em todos os momentos; enumeração de diversas situações nas quais a mãe a ajudou, uma de forma detalhada, por ser considerada a mais especial, que confirmam a tese inicial e o desfecho da história, que poderia ter sido melhor desenvolvido. Apesar dos problemas, que foram apontados e corrigidos em momento oportuno, a progressão textual ocorre. Vamos, então, à produção inicial da aluna A6:

Figura 42 - Produção inicial da aluna A6



Fonte: Dados da pesquisa

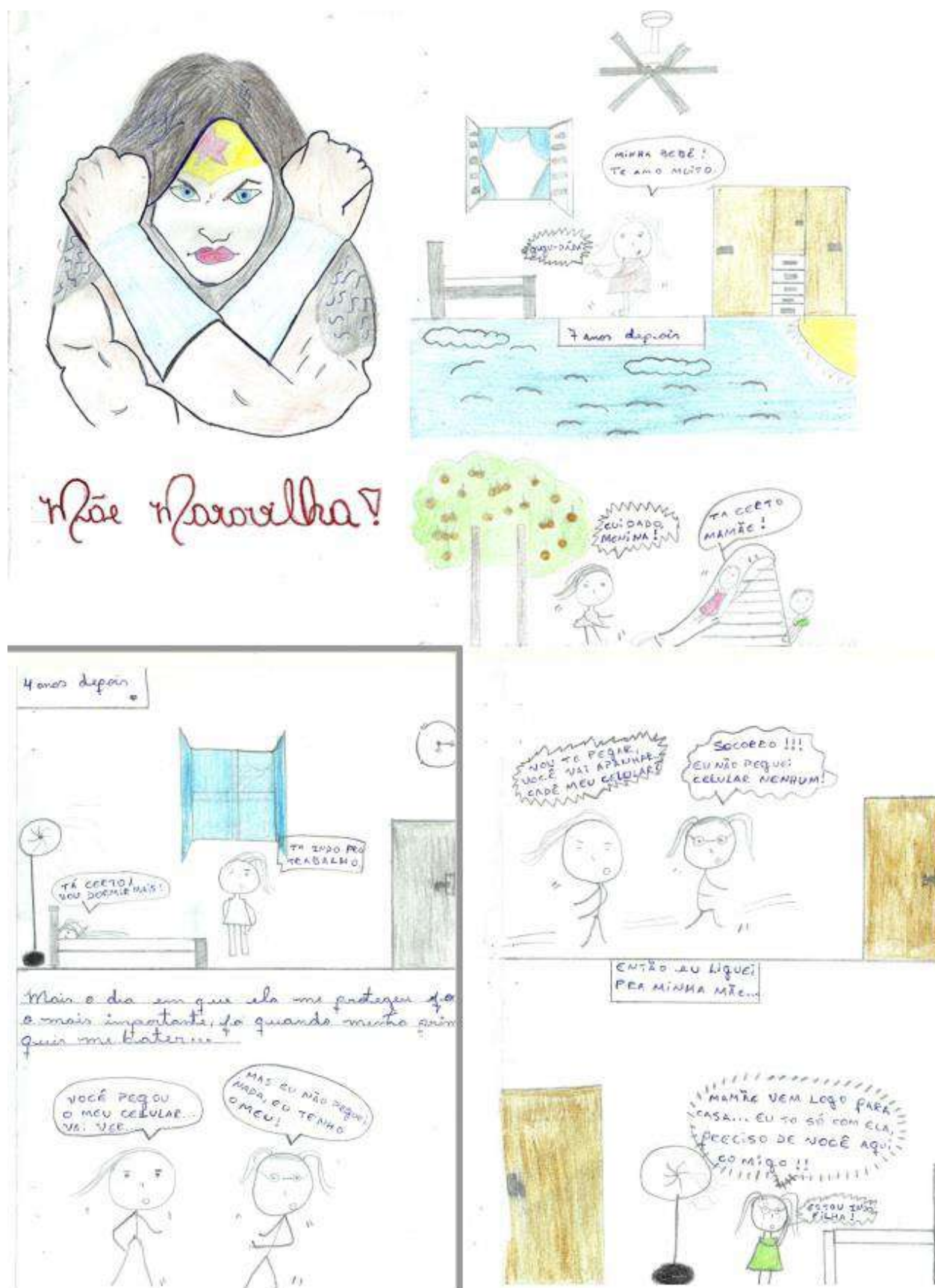
A aluna conseguiu retextualizar seu texto motivador em HQ de forma satisfatória, embora sua produção inicial careça de diversos recursos característicos do gênero. A história é desenvolvida através de vinhetas, a maioria em plano geral, com a presença do cenário, que auxilia o leitor a se situar no espaço da narrativa. O ângulo de visão utilizado é o médio, pois há pouca ação e bastante diálogo entre as

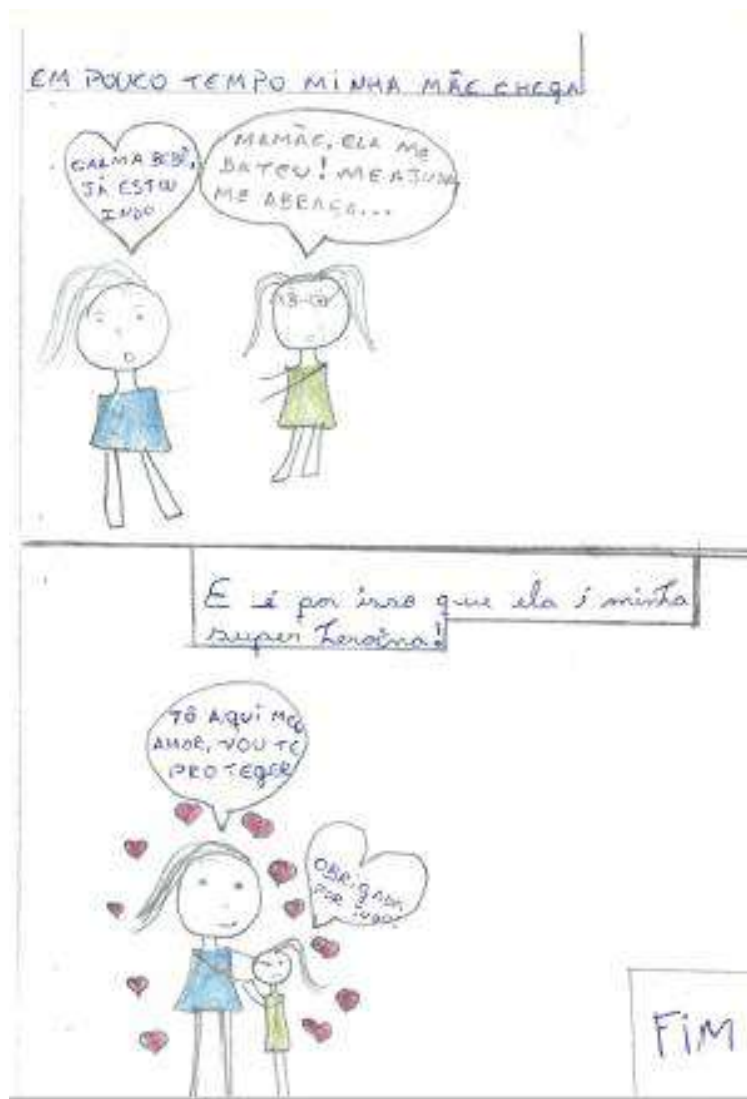
personagens. Não há na HQ metáforas visuais ou figuras cinéticas que contribuam a dar mais dinamicidade à história.

Em relação à linguagem verbal, a aluna apresenta certo conhecimento do gênero, pois insere as falas das personagens em balões, embora o único a ser utilizado seja o balão-fala. Não há um título que antecipe ao leitor informações presentes na narrativa e a progressão textual apresenta problemas decorrentes da falta de legendas explicativas; no primeiro quadrinho, por exemplo, a história se inicia com uma personagem segurando um bebê, sem maiores explicações sobre quem seriam ou de que forma se relacionam à narrativa. As únicas legendas presentes, na segunda e terceira vinheta, indicam o tempo decorrido entre a ação dos quadrinhos e os seguintes. Vale ressaltar, também, que há inadequações quanto ao uso do registro formal, como é possível observar, por exemplo, na ortografia, pontuação e coesão. Relembramos que houve, na sequência didática, um módulo destinado à revisão e reelaboração dos textos.

Vamos, então, à análise da produção final da aluna A6.

Figura 43 - Produção final da aluna A6





Fonte: dados da pesquisa.

A história tem início com uma capa, na qual é apresentada a figura de uma super-heroína (semelhante à Mulher-Maravilha) em plano aproximado, com um título que já antecipa ao leitor a importante informação de que a mãe é a super-heroína protagonista da história. Mesmo que a primeira vinheta não apresente, assim como na produção inicial, uma legenda explicativa, o título possibilita a identificação dos personagens e seus papéis na narrativa.

A aluna inclui legendas em algumas vinhetas no decorrer da história, o que aprimora a progressão textual, aliadas às imagens e às falas das personagens. São incluídos, além de balões-fala, balões-grito e balões-sussurros, todos adequados às situações de fala. A maioria das vinhetas, com exceção das duas últimas, estão em plano geral, e a presença do cenário auxilia a situar o leitor no espaço da narrativa. As restantes, em plano total, focam nos personagens enfatizando sua relação afetiva, realçada pelo balão-coração e pelas metáforas visuais em formato de corações

circundando as duas personagens retratando o amor entre mãe e filha. Algumas figuras cinéticas foram acrescentadas, o que diminuiu o aspecto estático da história.

Contudo, percebemos que mesmo após o momento reservado à revisão e reescrita, no qual a aluna recebeu *feedbacks* tanto da professora-pesquisadora quanto do colega com o qual fez a correção em dupla, alguns erros de convenções de escrita permaneceram, como o uso de “mais” ao invés de “mas”, entre outros erros de ortografia e pontuação. Mas é importante ressaltar que o número de erros detectados na produção final é menor que os dos texto motivador e produção inicial.

Não restam dúvidas, portanto, que as atividades desenvolvidas durante os módulos e a interação entre a aluna A6, a professora-pesquisadora e os demais colegas, conferiram melhor acabamento à produção final, através de uma apropriação satisfatória dos elementos constitutivos do gênero.

5.4 A resignificação da palavra herói: o que é ser um super-herói para um jovem da periferia?

Os super-heróis das histórias em quadrinhos nasceram com o objetivo de fornecer ao jovem leitor uma forma de fuga da realidade, reflexo da grande crise enfrentada pelos americanos em 1929. Embora tenham como lugar de origem os quadrinhos, estão presentes atualmente também na literatura, televisão e, principalmente, no cinema, ligando-se indissociavelmente à cultura pop no último século.

Ao contrário dos heróis literários, os super-heróis possuem superpoderes e são capazes de realizar feitos que os seres humanos jamais poderiam. Dessa forma, tornam realidade seus desejos mais profundos, como voar, ser invisível ou indestrutível. Além disso, correspondem a um ideal de justiça almejado em uma sociedade desigual e repleta de violência. Crianças que leem HQ como as do Super-Homem ou Homem-Aranha, por exemplo, aprendem desde cedo fundamentos morais e éticos que acabam por ficar em seu subconsciente. Dessa forma, os super-heróis tornam-se modelos comportamentais a serem seguidos.

Quando lançamos o tema “O herói que eu quero ser” para a construção das HQ, imaginávamos que os alunos se espelhariam nos super-heróis famosos e em seus poderes para desenvolverem suas narrativas. Muitos deles são leitores assíduos de HQ e, além disso, quase todos os meses um novo filme do panteão de super-heróis

americano é lançado nos cinemas. Acreditamos que os protagonistas das histórias seriam eles mesmos, dotados de superpoderes, solucionando problemas que enfrentam no dia a dia, como a violência, drogas ou questões escolares.

Para nossa surpresa, a maioria dos alunos utilizou suas produções para homenagear as pessoas que realmente acreditam ser dotadas de superpoderes: seus familiares, como pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 1 – Super-heróis das HQ dos alunos

Sujeito participante	Protagonista da história
A1	Mãe
A2	Pai
A3	A própria aluna
A4	A própria aluna
A5	Irmão
A6	Mãe
A7	Mãe
A8	Mãe
A9	Avó
A10	Mãe
A11	A própria aluna
A12	A própria aluna

Fonte: Dados da pesquisa

Como a tabela acima deixa claro, apenas quatro dos doze alunos utilizaram a si mesmos como protagonistas de suas histórias. Os protagonistas dos outros oito sujeitos são mães, em maior quantidade, pai, avó e irmão.

O momento no qual apresentamos a temática da narrativa que serviria de mote às HQ foi um dos mais interessantes e enriquecedores da pesquisa, pois pudemos entrar em contato com a realidade difícil daqueles alunos. Nenhum deles demonstrou desconforto em falar de suas vidas nas HQ; pareciam, ao contrário, sentir certo alívio em poder falar a respeito conosco. Alguns perguntaram, apenas, se poderiam modificar os nomes dos protagonistas, para não exporem a si mesmos ou seus familiares, com o que concordamos.

Durante uma aula inteira escutamos diversos relatos de alunos sobre os acontecimentos que iriam compor suas HQ. Descobrimos que vários deles passavam por sérios problemas em seus contextos extraescolares, como pobreza, abusos físicos, sexuais, abandono, envolvimento com drogas. Esse momento nos sensibilizou bastante e passamos a ver a turma com outros olhos e a criar laços de afetividade com eles.

É importante salientar também que nenhum dos super-heróis apresenta os superpoderes que tradicionalmente vemos nas HQ, como o poder de voar, a invisibilidade ou superforça. Para os alunos participantes da pesquisa, superpoder é, por exemplo, conseguir superar sozinho o vício das drogas; trazer comida para casa mesmo com pouco dinheiro; sustentar a família com um baixo salário. Seus heróis são modelos a serem seguidos justamente por superarem as adversidades da vida sem nenhum tipo de superpoder. Esse fato nos surpreendeu bastante, embora já conhecêssemos a dura realidade enfrentada por nossos alunos, pois, em vez de utilizarem as HQ como fuga dessa árdua realidade de forma lúdica, fizeram delas uma forma de catarse, e assim puderam desabafar sobre os problemas enfrentados, ao mesmo tempo que homenageavam os parentes que tanto se esforçam para fazê-los felizes.

Podemos afirmar, portanto, que nossa pesquisa permitiu não somente a familiarização com as HQ e a apropriação de seus mecanismos para aprimorar a habilidade de produção do gênero e a competência escrita dos alunos, mas também um maior conhecimento e aproximação da professora-pesquisadora com os problemas enfrentados pelos alunos em seu dia a dia, os quais, muitas vezes, podem prejudicar a atenção nas aulas e o rendimento dos estudantes. Possibilitou também aos alunos um momento em que puderam refletir sobre suas vidas e escolhas, valorizando ainda mais seus familiares e tornando-os conscientes da força que possuem em superar os obstáculos que possam surgir no decorrer de suas vidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de interação entre as pessoas mudam de acordo com suas necessidades, sendo influenciadas por diversos fatores, entre eles, a tecnologia, por exemplo. Em nosso cotidiano, utilizamos a escrita para diferentes finalidades e através de gêneros diversos; portanto, é necessário colocar em xeque a visão de que existe um tipo de prática de escrita ou ensino de gênero responsáveis por promover a erudição e, que devam, assim, ser os únicos contemplados nos contextos escolares, desvalorizando as práticas cotidianas dos alunos.

O gênero HQ, embora ainda marginalizado por uma parcela dos professores da educação básica, que o consideram menor e que em nada acrescentaria ao conhecimento dos alunos, vem ganhando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos e nos contextos escolares, sendo facilmente encontradas em vários livros didáticos de Língua Portuguesa e em provas oficiais como SPAECE e ENEM.

O professor que busca trabalhar com gêneros diferentes aos tradicionalmente contemplados em sala de aula encontram diversas dificuldades, como pouco material de apoio e falta de credibilidade do núcleo gestor e pais de alunos, que preferem ver seus filhos estudando gêneros dissertativos-argumentativos, visando a aprovação no ENEM.

Ao analisarmos essa realidade, como professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual de ensino, levantamos questionamentos que suscitaram nossa pesquisa: como ensinar a produção de HQ, visto que é um gênero tido como inferior e não pertencente aos contextos escolares? O gênero HQ trabalhado a partir de uma sequência didática colaboraria para a apropriação de seus mecanismos verbais e visuais e, também, para o aprimoramento da competência escrita dos alunos?

Nosso estudo fundamentou-se no conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2003), além das releituras de Marcuschi (2008), Schneuwly (1994) e Bezerra (2017). A partir das contribuições teóricas de Bronckart (1999), Rojo (2005), Marcuschi (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), discutimos o ensino de gêneros na escola. Em consonância com Cirne (1975), Ramos (2009) e Vergueiro (2013), reconhecemos a importância do trabalho com as HQ nas aulas de Língua Portuguesa, pois além de ser um gênero com o qual os alunos possuem afinidade, apresentam

ricos recursos multimodais a serem explorados, auxiliando na formação de alunos crítico-reflexivos de seus papéis sócio-históricos e a aprimorar sua habilidade de escrita.

A metodologia de nossa pesquisa baseou-se na sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, definida por eles como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82), essencial ao desenvolvimento de nosso trabalho.

Dessa forma, no intuito de aprimorar o conhecimento sobre HQ e de seus mecanismos verbais e visuais, propusemos uma sequência didática para a produção do gênero HQ e, ao final de sua aplicação, analisamos a evolução dos alunos através da comparação de suas produções iniciais e finais, no intuito de comprovar sua eficácia como proposta para o ensino da produção de gêneros no Ensino Fundamental II.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública do estado do Ceará, no município de Fortaleza, no decorrer dos meses de abril e junho do ano letivo de 2017. Contamos com a participação de vinte e oito alunos, que frequentavam as aulas regularmente. Nosso *corpus* foi composto pelas produções dos alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática – doze alunos ao total -, sendo que cada aluno tinha duas produções. Dessa forma, analisamos ao todo vinte e quatro produções, sendo doze iniciais e doze finais, observando, através da comparação das HQ iniciais e finais, a evolução de cada um dos indivíduos participantes da pesquisa, principalmente em relação à apropriação do gênero HQ e seus mecanismos.

A sequência didática se desenvolveu em sete encontros, de três horas/aula cada, durante os quais buscamos, através das atividades desenvolvidas nos módulos, munir os alunos dos conhecimentos necessários à produção do gênero, além de momentos de motivação, retirada de dúvidas e revisões.

Acrescentamos, ao final de nossa sequência didática, um momento de circulação do gênero, que se realizou através do que denominamos de “noite de autógrafos”. Acreditamos que há uma postura que deve ser reconsiderada em sala de aula, onde os alunos escrevem apenas para o professor. Suas produções são corrigidas, recebem uma nota e são devolvidas sem serem contempladas por outros leitores. Assim, os conhecimentos construídos passam a não ter valor algum para o aluno, e as atividades são realizadas de forma automática, sem reflexão, apenas para

ganhar nota. É preciso que as produções dos estudantes circulem por outras audiências, de forma a valorizar seus trabalhos e seu esforço.

Ao final da pesquisa, constatamos que a sequência didática é um recurso didático-pedagógico bastante eficaz para o trabalho com gêneros, promovendo aos alunos um melhor desempenho em suas produções. Analisando nosso *corpus*, observamos avanços significativos nas produções dos alunos, não só em relação à apropriação dos elementos característico do gênero, como também no aprimoramento da competência escrita. Observamos, também, que a temática escolhida possibilitou aos alunos a possibilidade de refletir sobre seus problemas cotidianos. Não houve, por parte de nenhum dos sujeitos, resistência a participar das atividades ou em contar suas histórias; todos se mostraram dispostos e felizes por construir HQ que retratassem um pouco de suas vidas.

A análise dos dados obtidos comprovou que as produções finais apresentaram avanços significativos em relação à apropriação do gênero quando comparadas às produções realizadas antes do desenvolvimento dos módulos, sobretudo pelo uso da sequência didática, que proporcionou aos alunos maior controle sobre suas produções e a possibilidade de sanar suas dúvidas no decorrer do processo.

Os resultados alcançados comprovam, portanto, as hipóteses de nossa pesquisa. Dessa forma, a produção de HQ nas aulas de Língua Portuguesa mostrou-se uma excelente proposta de trabalho ao se realizar através da aplicação de uma sequência didática. Por fim, o ensino do gênero HQ, além de sua ludicidade e capacidade de despertar o interesse dos alunos nas aulas, contribuiu para aprimorar sua competência escrita, tornando-os escritores conscientes e eficientes.

Por fim, diante dos resultados favoráveis apresentados nas produções dos sujeitos participantes desta pesquisa, ressaltamos a importância da realização de trabalhos com sequência didática no ensino fundamental II, que não são muito comuns nas escolas da rede pública de Fortaleza, provavelmente por falta de material de apoio e um tempo maior para o planejamento das atividades.

Esperamos ter contribuído para encorajar os professores de ensino fundamental II a utilizar a sequência didática como recurso didático-pedagógico para a produção de gêneros, não apenas os tradicionais, mas também dos diversos gêneros com os quais os alunos terão contato no decorrer de suas vidas, propiciando

aos estudantes avanços na apropriação do gênero estudado e em sua habilidade de escrita.

Em conclusão, esperamos que este trabalho estimule novas pesquisas e discussões sobre o tema, ainda escassos no meio acadêmico. Compreendemos, contudo, que o trabalho com a produção de gêneros como as HQ ainda apresenta muitos empecilhos, sendo um grande desafio nas escolas em todos os níveis do ensino fundamental. Desta forma, discussões e pesquisas sobre o tema devem ser suscitadas e realizadas constantemente.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AMARILHA, Marly. Magali e Cascão vão à escola: transitando entre imagens e palavras. *In*: AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.

ANSELMO, Zilda Augusta. **História em quadrinho**. Petrópolis: Vozes, 1975.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria Fátima Ramos. A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 19, n. 1. 2016.

ASSIS, Juliana Alves. **Explicitação/Implicação no e-mail e na mensagem em secretária eletrônica**: contribuições para o estudo das relações oralidade/escrita. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BALÃO intercalado. *In*: Os passarinhos [sitio]. Disponível em: <https://ospassarinhos.files.wordpress.com/2010/06/141_cor1.jpg>. Acesso em: 24 out 2017.

BALÃO uníssonos. *In*: biblioteca da meia noite [sitio]. Disponível em: <<https://bibliotecadameianoite.files.wordpress.com/2013/01/monica07.jpg>>. Acesso em: 24 out 2017.

BATMAN. *IN*: O santuário [sitio]. Disponível em: <<https://osantuario.files.wordpress.com/2012/06/p00028.jpg?w=768>>. Acesso em: 23 out 2017.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC. SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE**. Sumário Executivo. Brasília, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATHIA, Vjiay Kumar. A análise de gêneros hoje. *In*: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMANN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMANN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BIBER, Douglas. **Variation across Speech and Writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2003.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CARDOSO, Athos Eichler. **As Aventuras de Nhô-Quim & Caipora: os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883 de Angelo Agostini**. Brasília (DF): Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

CIRNE, Moacy. **Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada**. 2. ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1975.

CORRÊA, Douglas; VAZ, Fernanda e CASTELA, Greice da Silva. Histórias em Quadrinhos (HQ): trabalhando o gênero (em sala de aula) a partir da proposta de Bakhtin. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. II.SEMANA DE PEDAGOGIA., XXI. 13 a 15 out. 2010. Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, PR, 2010. Disponível em <<http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/72.pdf>>. Acesso em: 10 nov 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Carlos Alberto. Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E.S. (Org.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim ; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ENCYCLOPEDIA Britannica. Max und Moritz by Wilhem Bush. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/Max-und-Moritz>>. Acesso em: 23 out 2017.

FANTASTIC Four. In: Edge of space [sitio]. Disponível em: <<http://edgeofspace.net/alchemy/wp-content/uploads/2010/09/ff-1.jpg>>. Acesso em: 23 out 2017.

FERREIRA, Rachel Monier. **A inclusão das histórias em quadrinhos na educação brasileira**. 2015. Disponível em <<http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/view/24/15>>. Acesso em: 10 nov 2017>.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 9º ano. 2. ed. São Paulo, 2015.

FIGURAS cinéticas. In: Monitorando pueri [sitio]. Disponível em: <<https://monitorandopueri.files.wordpress.com/2015/08/89.jpg>>. Acesso em: 24 out 2017.

GETTY IMAGES. Banco de imagens e fotos de Coluna de Trajano. **iStock[banco de imagens]**. Seattle, US, [s.d]. Disponível em: <<https://www.istockphoto.com/br/fotos/coluna-detrajano?excludenudity=true&sort=mostpopular&mediatype=photography&phrase=coluna%20detrajano>> Acesso em: 23 out 2017.

GLAUCO. Vinhetas sem linhas. In: Pagina cinco [sitio]. Disponível em: <<https://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2016/08/12/a-1a-vez-de-geraldao-e-dona-marta-livro-de-estreia-de-glaucio-e-relancado/>>. Acesso em: 23 out 2017.

GUISARDI, Conceição Maria Alves de Araújo. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do design visual e em aulas do portal do professor**. Uberlândia, 2015. 258f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, PROFLETRAS, 2015.

JÚNIOR, Gonçalo. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. **Textual, Letras e Artes**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.

LEGENDA. In: **Cala a boca jornalista [sitio]**. Disponível em: <<http://calaabocajornalista.blogspot.com.br/2013/03/a-queda-de-collor-em-hq-by-deise.html>>. Acesso em: 25 out 2017.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Párbola, 2011.

LOVETRO, José Alberto. Quadrinhos além dos gibis. **Histórias em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Ano XXI, Bol. 01 abr. 2011.

LUYTEN, Sonia Maria. Quadrinhos na sala de aula. *In*: **Histórias em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Ano XXI Boletim 01 - Abril 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, A. P. Machado, A. N. Bezerra, M.A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

METÁFORAS visuais. *In*: Emaze [sitio]. Disponível em: <<https://www.emaze.com/@AZCLQWI>>. Acesso em: 24 out 2017.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: PPGL-UFPE, 2009.

MILLER, C. R. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994.

MOYA, Álvaro de. **Shazam!**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

M. Vieux Bois. In: **Leonardo de Sá [sitio]**. Disponível em <<http://leonardodesa.interdinamica.net/comics/lds/vb/VieuxBois01.asp?p=1>>. Acesso em: 23 out 2017.

NEPOMUCENO, Terezinha. **Sob a ótica dos quadrinhos**: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ONOMATOPEIAS. In: Gabi Garcia Soares [sitio]. Disponível em: <<http://www.gabigarciasoares.xpg.com.br/>>. Acesso em: 25 out 2017.

PACHECO, Eliana César. **O gênero textual histórias em quadrinhos (HQ) no ensino e aprendizagem de língua inglesa**. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2013.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Os quadrinhos na educação lingüística: história, teoria e prática. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos**: 100 anos de uma mídia popular. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 2006.

PATATI, Carlos; BRAGA, Flávio. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica ed. São Paulo: Criativo, 2015.

PHOTOBUCKET. Hospedagens de imagens e álbum digital. Disponível em: <<http://photobucket.com/gallery/user/coveirox/media/bWVkaWFJZDo1NTg3MzY4Ng==/?ref=>>>. Acesso em: 24 out 2017.

QUADRINHOS Luluzinha. In: **Monitorando pueri [sitio]**. Disponível em: <<https://monitorandopueri.wordpress.com/2015/08/12/historia-em-quadrinhos-hq/>>. Acesso em: 12 nov 2017.

QUADRINHOS Metalinguísticos. In: **Quadro a quadro [sitio]**. Disponível em: <http://quadro-a-quadro.blog.br/wp-content/uploads/2012/10/ast_02.jpeg>. Acesso em: 23 out 2017.

QUADRINHOS Turma da Mônica. In: turma da Mônica. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/turma.htm>>. Acesso em: 12 nov 2017.

QUADRINHOS Turma da Mônica. In: **Cageos – Geografia [sitio]**. Disponível em: <<http://cageos.wordpress.com/2012/09/05/utilizacao-das-historias-em-quadrinho-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 12 nov 2017.

RAHDE, Maria Beatriz. **Histórias em quadrinhos**: perspectivas culturais e pedagógicas. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: PUCRS, 1991.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais: **Investigações**, Pernambuco, v. 18. n.2, jul, 2005.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. *In*: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de Leitores**: Vivências Teórico-Práticas. Londrina: Edue, 2009.

RODRIGUES, Ana Paula. Clássicos Literários adaptados para histórias em quadrinhos: um recurso para ensinar línguas e despertar para a leitura. **Revista Educação, Gestão e Sociedade**, São Caetano, v. 1, n.16, p.1-10, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In* J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Leonel Andrade dos. **A escrita de sequência narrativa em HQtrônica por alunos do 7º ano do ensino fundamental**. Fortaleza, 2016. 179f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2016.

SANTOS, R. E. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.22, p.46-51, 2001. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br>. Acesso em: 12 junho de 2016.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G. **Gênero discursivo e tipo textual**. Scripta, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, 1999.

SILVEIRA, Valéria Rodrigues Hora. **A palavra – imagem nos gestos de leitura**: os quadrinhos em discussão. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

SWALES, M. J. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 1990.

TAPEÇARIA de Bayeux. In: Ricardo Costa [sitio]. Disponível em <<http://www.ricardocosta.com/sites/default/files/imagens/bayeux2/tap12.jpg>>. Acesso em: 23 out 2017.

TAVARES, M. B. O uso das histórias em quadrinhos no contexto escolar: contribuições para o ensino/aprendizado crítico-reflexivo. **Revista Linguagem**, São Carlos, 2011.

TIPOS de balões. In: **midi@tividades [sitio]**. Disponível em: <<https://midiatividades.wordpress.com/2013/06/12/identificando-os-baloes-e-onomatopeias-2/>>. Acesso em: 12 nov 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TURMA da Mônica. In: Mania de gibi [sitio]. Disponível em: <<http://blogmaniadegibi.com/2012/10/o-que-sao-quadrinhos/>>. Acesso em: 23 out 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2013.

VARGAS, Suzana Lima e MAGALHÃES, Luciane Manera. **O gênero tirinhas**: uma proposta de sequência didática. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2013.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos (org.). **A história em quadrinhos no Brasil**: Análise, Evolução e Mercado. São Paulo: Editora Laços, 2013.

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

VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

VINHETA Sonho. In: **Tujaviu [sitio]**. Disponível em: <<http://www.tujaviu.com/wp-content/uploads/2016/01/Sonho-de-Adelino-1.jpg>>. Acesso em: 23 out 2017.

VINHETA em plano geral. In: **crie suas HQs [sitio]**. Disponível em: <<http://criesuashqs.com/medidas-angulos-e-quadros/>>. Acesso em: 23 out 2017.

VINHETA em plano total. In: **The Walking Dead [sitio]**. Disponível em: <<https://www.thewalkingdead.com.br/the-walking-dead-como-foi-o-plano-de-negan-infectar-armas-nos-quadrinhos/>>. Acesso em: 23 out 2017.

VINHETA em primeiro plano. In: **Plano crítico [sitio]**. Disponível em: <<http://www.planocritico.com/especial-pantera-negra/>>. Acesso em: 23 out 2017.

VINHETA com plano de detalhe. In: **Raio laser [sitio]**. Disponível em: <<http://www.raiolaser.net/2015/11/hq-em-um-quadro-sensibilidade.html>>. Acesso em: 23 out 2017.

VINHETA com ângulo de visão médio. In: **Leo Santana [sitio]**. Disponível em: <<https://roteiristaleo.wordpress.com/artigos-publicados/sobre-roteiros-para-hqs/sobre-enquadramentos-para-hqs/>>. Acesso em: 24 out 2017.

VINHETA em ângulo de visão superior. In: **Wikiwand [sitio]**. Disponível em: <<http://www.wikiwand.com/pt/Mulher-Maravilha>>. Acesso em: 24 out 2017.

YELLOW Kid. In: **Zé Beto [sitio]**. Disponível em: <<http://www.zebeto.com.br/era-uma-vez-um-garoto-amarelo/>>. Acesso em: 23 out 2017.

WERTHAM, F. **The Seduction of the Innocent**. Nova York, Rinehart, 1954.

**APÊNDICE - FICHAS UTILIZADAS NO PRIMEIRO MÓDULO DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA²⁵**

FICHA 1

Após a leitura e análise das HQ em sala, preencha a ficha abaixo de acordo com as características observadas em cada estilo de HQ:

TIPO DE HQ CARACTERÍSTICAS	MANGÁ	GIBI	COMIC NOVEL
ESTILO DE LEITURA			
LINGUAGEM UTILIZADA			
FORMATO DOS BALÕES			
ESTILO DE DESENHO			
EXEMPLOS DE ONOMATOPEIAS UTILIZADAS			

²⁵ Fonte: elaborado pela própria autora.

FICHA 2

Observe a ficha que você acabou de preencher e discuta com seus colegas as diferenças e semelhanças encontradas nos tipos de HQ analisados:

O QUE AS HQ APRESENTAM DE DIFERENTE:	O QUE É SEMELHANTE EM TODOS OS TIPOS DE HQ:

ANEXO A - QUADRINHO UTILIZADO NA APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO²⁶



²⁶ Fonte: Cageos [sitio] (12 nov 2017)

ANEXO B – FOLHETO EXPLICATIVO SOBRE TIPOS DE BALÃO²⁷

TIPOS DE BALÕES

A PARTE EXTERNA DO BALÃO OBEDECE A NORMAS DE EXPRESSÃO. VEJA ABAIXO AS MAIS COMUNS.

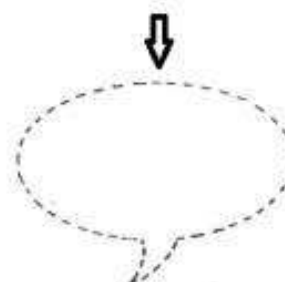
FALA COMUM: UMA LINHA SIMPLES, INTEIRIÇA, OVAL OU RETANGULAR, COM PONTA DIRECIONAL SIMPLES.



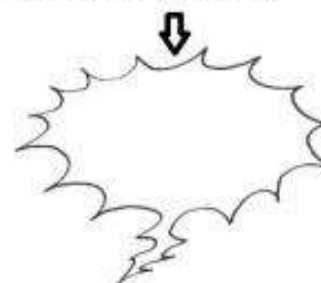
PENSAMENTO: LINHAS CURVAS IMITANDO NUVEM E PONTA DIRECIONAL COM BOLINHAS. TAMBÉM USADO PARA SONHOS.



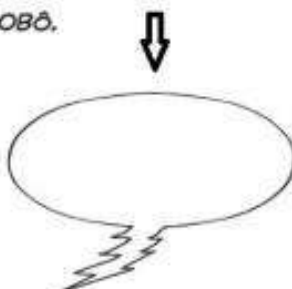
SUSSURRO: LINHA PONTILHADA E PONTA IDEM.



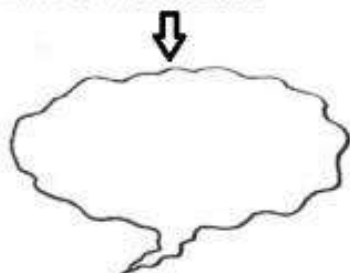
GRITO: LINHAS ESPALHADAS EM FORMA DE EXPLOÇÃO E PONTA IGUAL. AS LETRAS SÃO GRANDES.



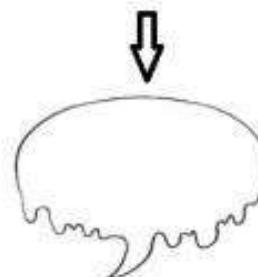
FALA ELETRÔNICA: LINHA SIMPLES E PONTA DIRECIONAL EM FORMA DE RAIOS. USADO PARA SONS DE RÁDIO, TELEFONE, TV E ROBÔ.



EXPRESSÃO DE MEDO: LINHA INTEIRIÇA, MEIO TRÊMULA, COM PONTA DIRECIONAL IGUAL.



FRIO: LINHA ESCORRIDA, PONTA IGUAL. TAMBÉM SERVE PARA EXPRESSAR FRIEZA AO FALAR.



²⁷ Fonte: midi@atividades [sitio] (12 nov 2017)

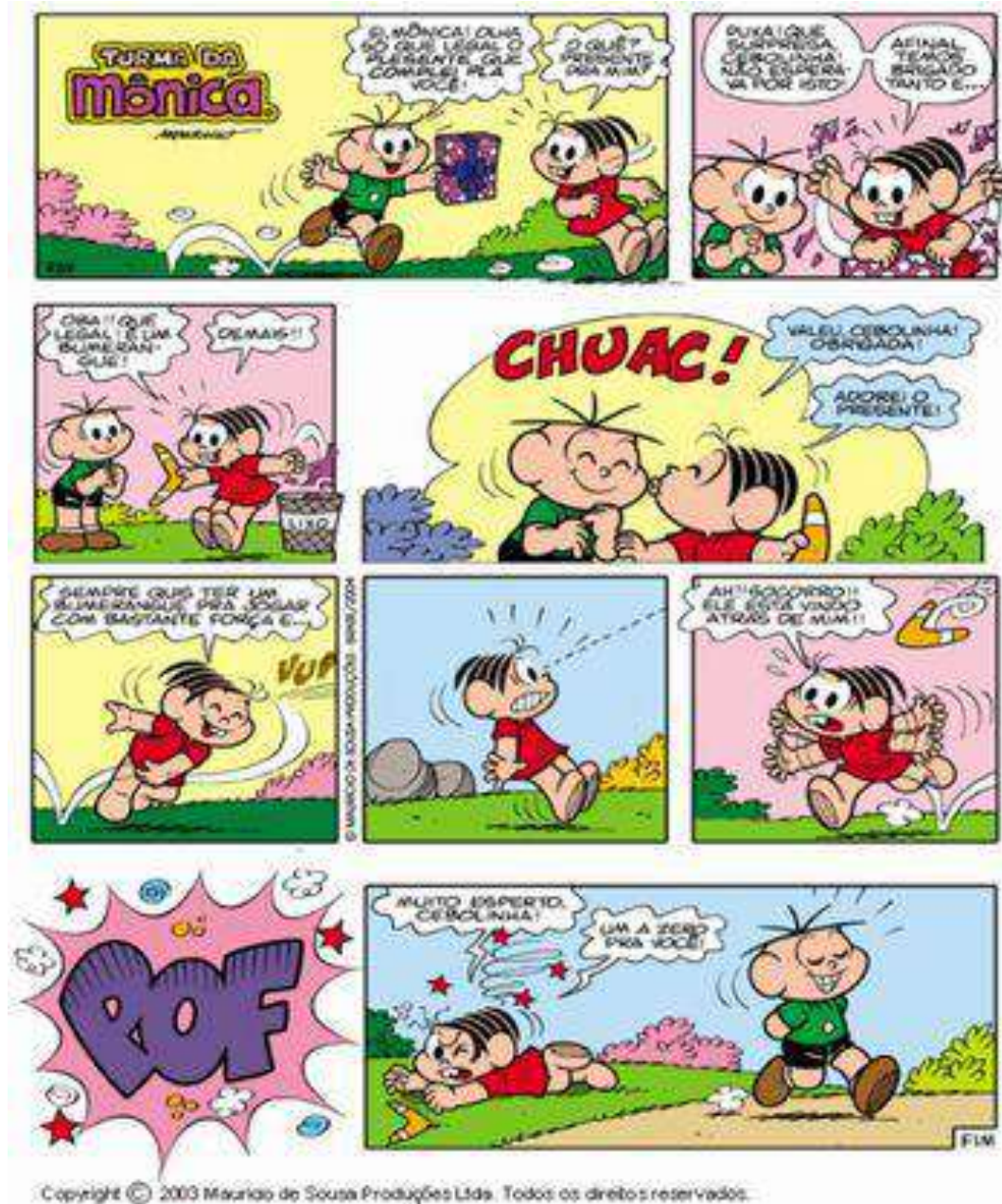
ANEXO C - TIRINHA SEM LINGUAGEM VERBAL ²⁸

²⁸ Fonte: Monitorando pueri [sitio] (12 nov 2017)

ANEXO D –HQ SEM MECANISMOS VERBAIS E VISUAIS ²⁹



²⁹ Fonte: Elaborado pela própria autora. Adaptado de: turma da Mônica [sitio] (12 nov 2017)

ANEXO E – HQ COMPLETA ³⁰

³⁰ Fonte: turma da Mônica [sitio] (12 nov 2017)

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS³¹

A1

Tema: "O herói que eu quero ser"

Praticamente a minha maior heroína é a minha mãe porque minha mãe cuida da casa sozinha cuida dos filhos sozinha cuida da gente sozinha. Uma vez a gente tava em casa se te o que aumoca ai ela saiu e disse que a gente se comportasse que ela voltava ja.

Ai ela foi na casa da vultre que era patroa dela sem se o dia da faxina e pe diu pra trabalhar na aquele dia por que tava precisando muito.

A vultre dexou e ela trabalho o dia todo e chegou em casa muito tarde e muito cansada mais chegou com comida pra gente, a gente tudo com fome ficamos muito feliz e comemos tudo junto um dia eu quero se uma Heroína igual a minha mãe.

³¹ Salientamos que os textos motivadores foram produzidos pelos alunos em sala de aula, à mão e em folhas de caderno.

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A2

* Meu Pai, Meu Herói *

O meu herói não é provavelmente de nenhuma família em quadrumhor, feita de papéis ou lenda antiga. Pelo contrário, ele é bem real e eu lhe dei o nome da minha vida, pois o meu herói é meu pai. Minha família inteira não fixou pra mim, mas ele foi quem sempre esteve presente e constante, alguém que fez a gente e a estabilidade mental não momentos mais difíceis. Como naqueles dias que passamos sem comida, ele quem fez de tudo pra trazer do bom e do melhor, que desempregado, passou o dia todo fazendo curriculos pelas empresas, e não voltou a noite, as vezes dormindo, mas enquanto a colera e não dormia. Tem também aqueles momentos que quero algo, e ele mesmo não podendo, tenta ter aqueles para me dar. Mas não, eu sei o que ele que não precisa, que não quer e que sei das condições. Ele me fez de volta que quero me dar aquilo porque só quero me ver feliz, mas não é o que eu quero? Que a minha felicidade é ter ele, e nada mais. É agradecer a ele todos os dias por querer tanto que eu seja feliz e que me sinto reconhecida, por sempre dar o melhor pra mim, minha mãe e meus irmãos. Por querer sempre estar me presentando, mas o melhor presente pra mim é o amor dele e de toda minha família. Então, esse é meu pai, meu José, o Herói que eu quero ser, quando crescer.

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A3

"O herói que que não sei"

Aos 8 anos comecei a engordar por conta de distúrbios hormonais, comum na parte paterna da minha família. Mesmo fazendo todos os tratamentos, não consegui emagrecer, aliás por conta das minhas crises de ansiedade, engordei mais ainda, o que fez com que eu ficasse frustrada. Assim aos 11 anos decidi parar com os tratamentos (fazia de tudo pra não ir para as consultas, e se faltasse muito perdia o castorinho). Com o tempo minha vaidade sumiu: não cuidava da pele, do cabelo, dos roupas. Com o tempo começaram os comentários pelo fato de eu estar desleixada. Assim eu ouvia muitas comentários, ~~piadinhas~~ piadinhas e brincadeiras. Apesar da minha personalidade forte isso foi me afetando emocional e psicologicamente.

Pouco antes dos meus 13 anos, eu já estava com os primeiros sintomas de depressão: chorava por nada, pisava com raiva por besteira, pulava e isolava (por muitas vezes em momentos de tristeza desesperei, eu começava a me machucar e a acanhar, por algumas vezes me cortei, mas não muito profundamente). Sempre que vinham pra pontar algo eu fazia questão de desconversar e dizer que estava tudo bem. Muitos tentavam me ajudar, mas eu não queria ajuda, eu não quis que estivesse doente, eu não sei admitir estar doente.

Aos sábados eu ia para encontros da igreja, que iam de 9:00h às 10:30h, mais tardar 10:40h. As vezes eu ficava encostado numa cadeira, escutando música ou escrevendo pequenas histórias, poemas, citações. Essas coisas me ajudavam a não suotar tanto vezes, e punham a melhor que o remédio que eu tomava. Até que certo dia, um garoto baixinho, magrinho e barbaudo e de sorriso enorme sentou-se no minha frente e começou a puxar assunto. Depois de uma longa conversa sobre as coisas, a partir desse dia não desgrudamos mais, um ao lado do outro, ele estava sempre disposto a me escutar e alegrar meu dia. Apesar de tudo, ele sempre está ao meu lado, me ajudando a superar meus problemas. O meu herói é

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A4

O herói que eu quero ser

A heroína da minha vida é minha mãe ela, ela vive suas duas filhas com uma mistura de paciência e um pai pouco presente, hoje vive seu terceiro filho com um pai explosivo mais presente.

Mas a história que vamos ler é da heroína que me tornei para meu irmão, ~~em~~ num dia de férias estava eu e minha irmã fazendo o almoço e meu irmão ~~na~~ na época tinha 1 ano e 3 meses então estava brincando pela casa.

Até que eu percebi que ele estava muito quieto então decidi ver ele, quando cheguei na sala, ~~estava~~ estava sem respirar e estava com os lábios roxos, ~~eu~~ estava desesperada.

Me vi em uma situação complicada então me acalmei e como minha mãe era auxiliar de enfermagem e me ensinou alguns primeiros socorros comecei a colocar em prática o que aprendi acalmei a ~~eu~~ e comecei.

Coloquei o ~~no~~ no colo de bruço e dei 2 tapas praxionando para baixo na região abaixo da nuca, segundos depois ele cuspiu um pedaço com aproximadamente 3cm de

comprimento, ele começava a
chatar, excominui a Boca dele e
abraçei ele depois de tudo
ele dormia e a dormir,
graças a minha mãe souvi
meu irmão, Obrigada mãe.

ANEXO F - TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A5

Pra mim o herói foi eu que se é meu irmão. se você
 olhar pra ele vai dizer que de herói ele não tem nada
 é só um preto pobre parecido. Mas ele é herói se
 eu vou dizer pq.

Meu irmão começou a andar com uma garota na
 da a ver, e que usavam droga.

Pouco tempo depois ele também para usando droga
 E aí começou a roubar.

Embora mercante gente na parada

Deixa na rua ficando deitado

Chegou a usa craque

Minha mãe encalhando pedindo pra voltar pra casa

E depois foi rouba a tuda sala pra vender

Um dia ele foi preso o pior aconteceu

foi pra cadeia ele apanhava muito de polícia outros
 preso

Porque vivia ele e deu pena

ele disse mãe se eu não vivo desse inferno eu vou mudar
 a vida

Logo depois ele saiu e tentou arrumar um emprego mais
 ninguém queria da.

Foi ser entregador de água

Também seu pouco dinheiro e ajudava em casa

Com algum tempo ele abriu o próprio negócio de venda de
 água e hoje até eu trabalho pra ele e a mãe tá

Hoje ele é casado tem duas filhas

É preto como eu e preso que nem todo preto sabe
 vagabundo

Por isso ele é meu ~~herói~~ herói!!!

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A6

Mãe Maravilha

Sabe aquela mulher queridinha, forte, amiga e parceira? Ela é minha mãe, uma mãe que me protege, me ama, e sempre vai estar comigo para tudo. Existe coisas, que eu nunca vou esquecer que ela fez por mim, como: ela me ajudou a superar a morte da minha avó, minha primeira vez que menstruei, meu primeiro celular, e de ser mãe e pai quando sempre preciso dela.

Mas tem algo que foi muito importante para mim, foi no dia que estava apenas eu e minha prima em casa. O celular da minha prima sumiu em casa, e ela me acusou que eu tinha roubado, ela já foi me batendo, e me cortou que até hoje tenho a cicatriz.

liquei chorando para minha mãe, e expliquei a ela o que aconteceu, e ela largou tudo o que estava fazendo para me ajudar, e em menos de meia hora ela estava do meu lado, me ajudando de todo o mal, agradeço a Deus por me ter dado uma mãe tão protetora

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A7

O herói que eu quero ser...
 Minha mãe. Sim eu quero ser igual a minha mãe. A história da
 minha mãe é bastante difícil, desde pequena trabalhou muito, e engrai-
 vado também muito cedo. Tem uma irmã com 20 anos, e
 eu com 24 anos. Mas mesmo tão nova ela sempre tra-
 balhou para dar o melhor para mim e meu irmão. Com-
 bato de um episódio um tanto que triste para a mi-
 nha família materna. Em um sábado, estávamos todos
 em casa, já era tarde e todos nós já estávamos dormin-
 do. Ali que minha mãe recebeu uma ligação, lá do interi-
 or onde meus avós moravam. Era um tio meu avozan-
 do que meu avô havia falecido. Mamãe ficou muito tris-
 te, e chorou bastante, assim como eu e meu irmão, mas
 ela acima de tudo foi forte, e enfrentou tal tristeza só
 para passar confiança de que tudo iria ficar bem. De-
 pois deste dia me senti orgulhosa e agradecida à Deus
 pela mãe que me concedeu. Bom, minha mãe é assim minha
 super-heróina!!

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A8

O herói que eu que sou!

Foi em um final de semana, estávamos todos na cozinha comendo e conversando, e minhas primas, pequenas bebês, estavam no escudinho, quando minha prima mais nova, de repente veio falando do escudinho, ninguém ligou, porque elas estavam brincando, e mais velha, não falou mais o mesmo, e começou a falar, eu fui ela o mesmo, e ela trouxe ao portão, mais o portão ficou fechado, e eu entrei.

Quando de repente, no momento o portão abriu, minha mãe veio correndo e pegou ela, por sorte a caixa não pegou ela.

ANEXO F - TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A9

Tema: O herói que eu quero ser: é minha vi e nasceu em uma cidade humilde de Aesrope. Seus poderes são dons, a habilidade dada por Deus sobre sua vida. O ponto forte desse herói está em ajudar aquele que necessita e quem alguma ajuda, consolar o que está triste, participar dos momentos alegres e lutar pelos seus objetivos individuais e coletivos. Seus amigos são poucos, mas tem um que pode todas as coisas, aquele que na conquista; Quando parece que tudo vai acabar, o faz levantar e recomeçar novamente; na verdade, este deveria ser o protagonista dessa história, mas como ninguém pode ser Deus, fico com esse mesmo.

Sua guerra atualmente é contra um inimigo que tem feito "lixo" o Sonho da humanidade, ele se chama Desistência. Esse inimigo sabe de destruir a vida de mulheres e homens, age silenciosamente, durante o ponto alto da noite, cria ilusões, cria a falsa esperança nas pessoas de serem conquistados e a incapacidade de conquistarem seus objetivos. Mas quem diria que seria fácil de enfrentá-lo? Todo herói tem erros, é extinto, porém conforme havia dito, esse herói tem um amigo que pode todas as coisas e o faz superá-lo todos os dias.

Infelizmente para alguns, felizmente para outros, esse herói vai morrer pelos mãos do próprio amigo, Deus. O herói desta história se chama e ela não tem nada de Superior aos demais seres humanos.

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A10

Eu quero ser um dia que nem a minha mãe, pois sem ela eu não estaria aqui contando essa história. Minha mãe é minha rainha, é ela quem está comigo nas horas mais difíceis e nas horas boas também, é ela que coloca comida na minha tábua os dias, é ela quem da duro toda os dias no trabalho só para que eu tenha o meu melhor. Ela é sempre a pessoa que eu conto os meus segredos, não consigo esconder nada dela, é ela que sempre vai na minha cama comigo logo antes de eu dormir. Um dia quero começar o trabalho, para que eu tenha que dividir todas as despesas de casa com ela. Não quero pensar em algum dia perder você minha mãe, não consigo viver sem você nome maravilhoso. O que estou falando aqui não é quase nada o que eu sinto por você, te amo muito, você é tudo o que eu tenho na vida, e que sempre quero contar com você eu sei disso... Beijos minha mãe! ♥♥♥

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A11

O livro que eu quero ler
 + ... eu quero ler no dia ...
 ... Bahia. Sempre fui uma criança feliz,
 mesmo me mudando muito, pouco entendi as moti-
 vos dos meus pais, acho que eles pensam que eu e
 minha irmã somos felizes.
 Os meus quatro anos seguintes logo comecei a me-
 dar, um livro que eu gosto no aniversário do meu
 ... o ... do ...
 ... animais, livros, etc. ... o ... livro, quando ...
 ... meu ... eu só que ... eu posso ... Com
 ... livros na ... e ... para ... de
 ...
 Um dia meu pai chegou com o ... de que ...
 ... nos ... para ... estado, eu fiquei super
 animado com a novidade. Em menos de um mês para
 a ... muitos ... estavam ...
 Chegou o dia finalmente! ... do ...
 a ... meus dias ... coisa. Muitos me pergun-
 tarão se eu não ... triste, eu sempre ... que
 não, ... sempre que eu ... ainda ... meus ...
 ...
 Finalmente chegou, sei bem vindo o ...
 ... aventuras ... modo ... do ...
 ... dia de ... um mês, um ano. Tudo ...
 eu não, meu pai ... muito ... de ...
 Ele tem ... e ... um ...
 que tudo ... do ...
 ... ele conseguiu o ... e ...
 ... em ...
 Esse é um pequeno resumo do ...
 ... que ... muito ... para ...
 ... e ... amigos, ... os ...

ANEXO F – TEXTO MOTIVADOR DOS ALUNOS

A12

Eu fui uma farsina, quando a minha professora chegou lá na sala, ela disse que ia premiar os melhores alunos da sala. Daí eu fiquei feliz com essa notícia e ao mesmo tempo eu achava que não ia ser escolhida.

Foram momentos de ansiedade, até que ela disse o nome dos que tinham sido escolhidos.

E para minha alegria, eu estava entre eles.

Chegando em casa, contei para minha mãe, ela ficou muito feliz e orgulhosa.

Disse que eu continuasse sempre assim; dedicada aos estudos.

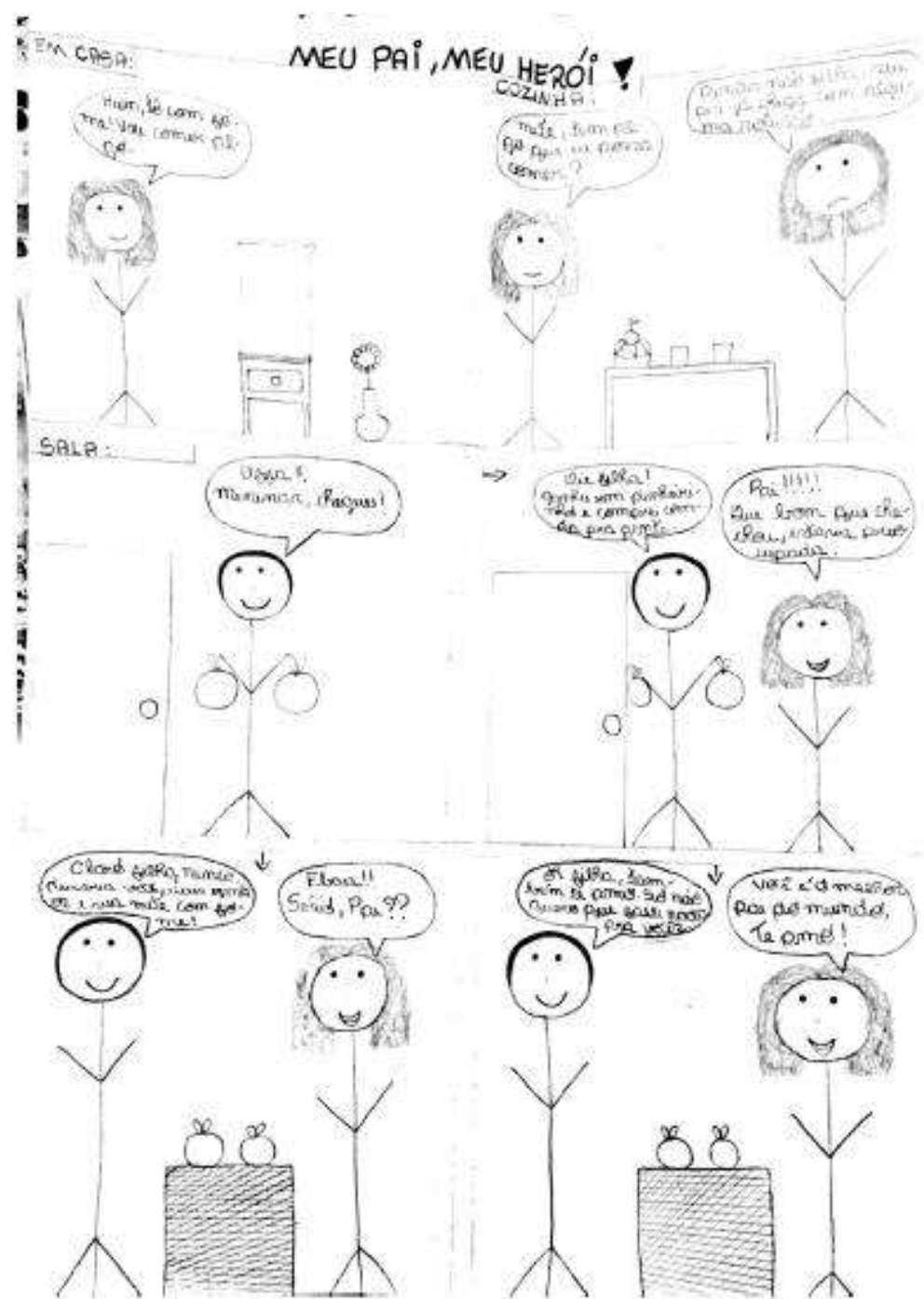
ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A1



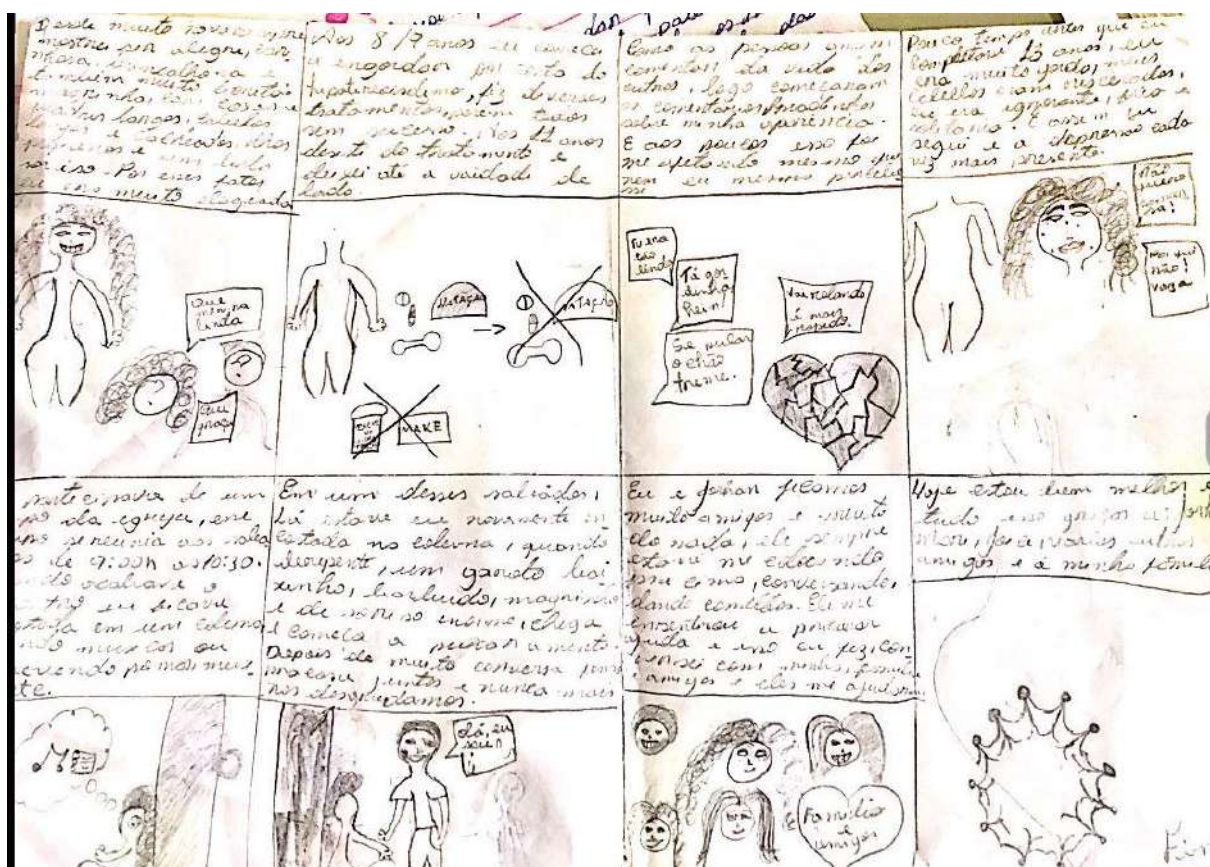
ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A2



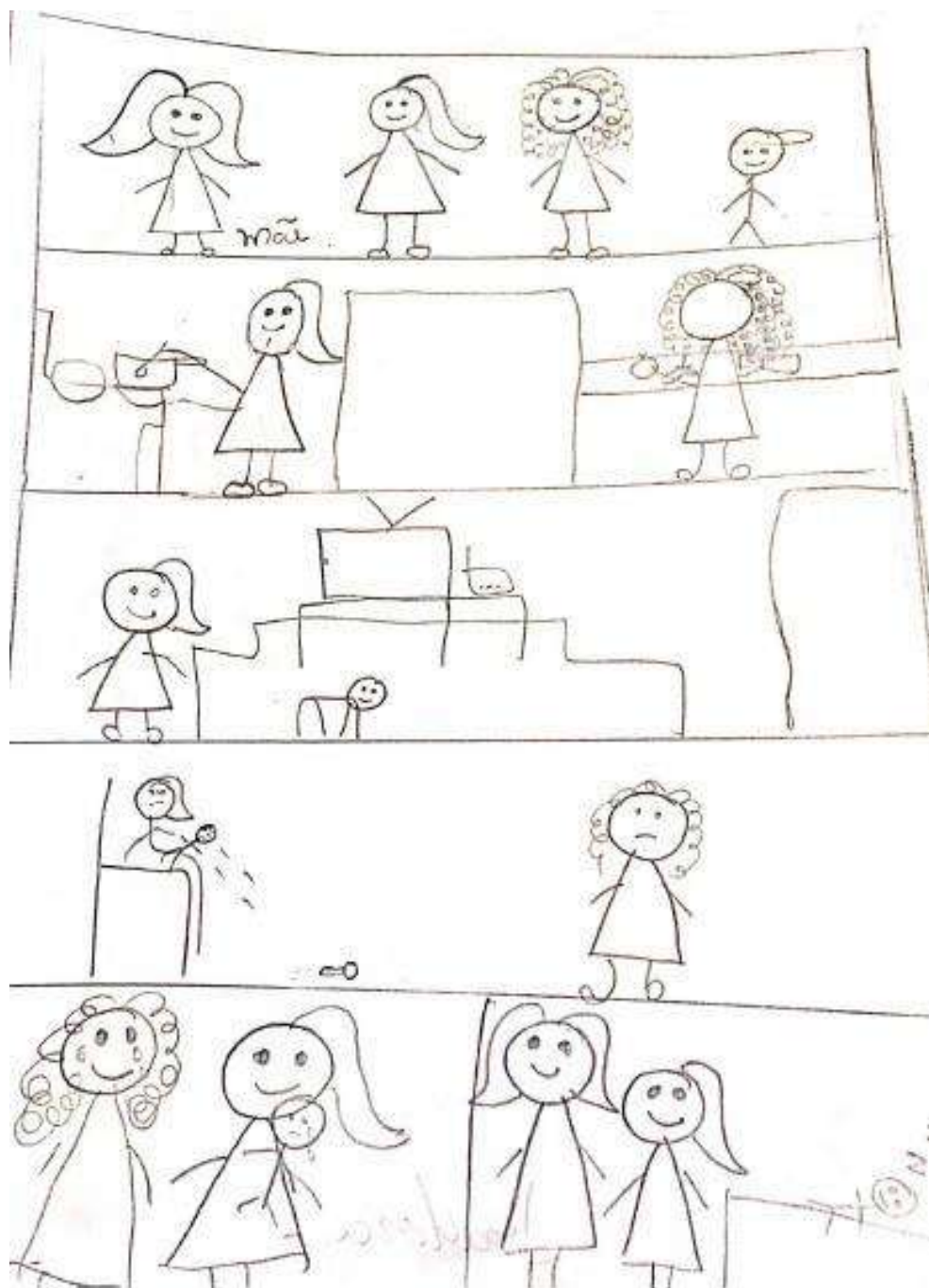
ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A3



ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A4



ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A6



ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A7



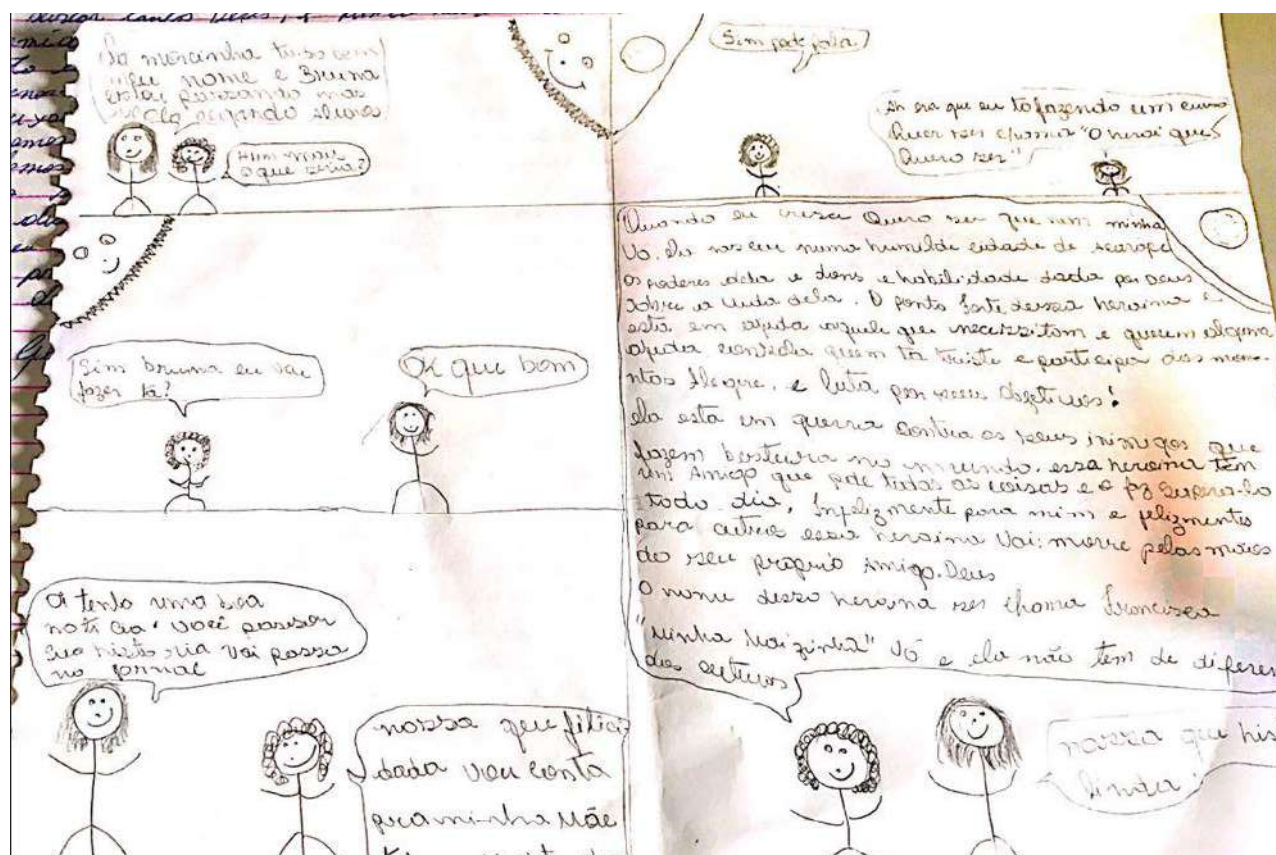
ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A8

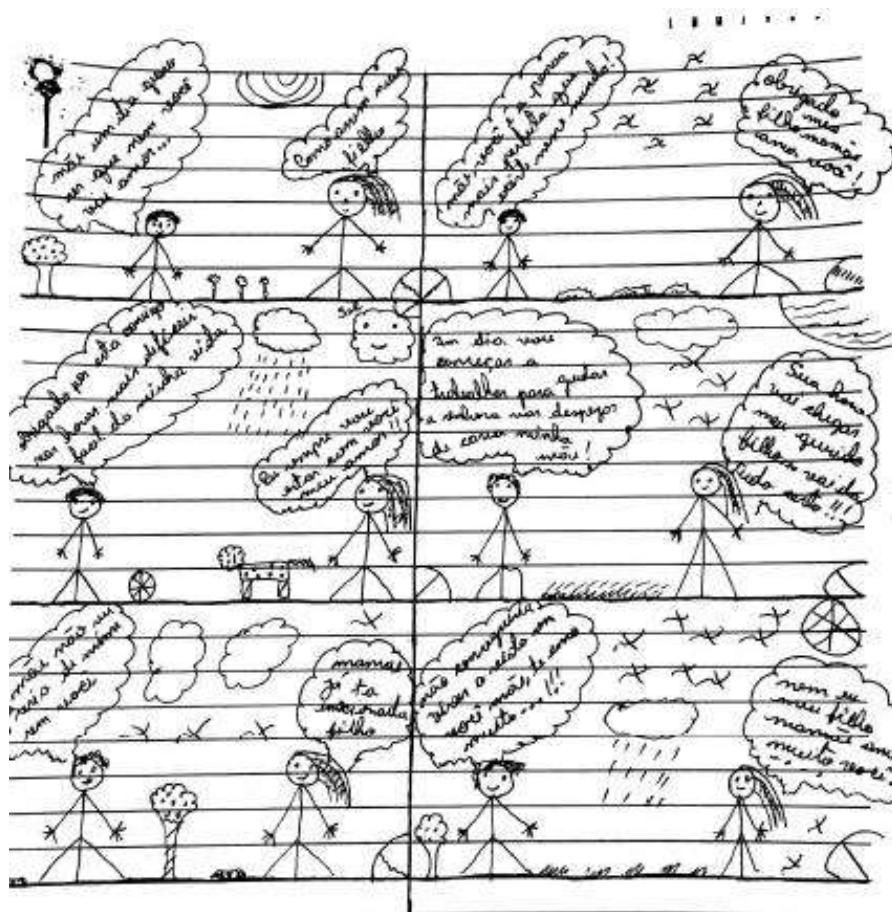


ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A9



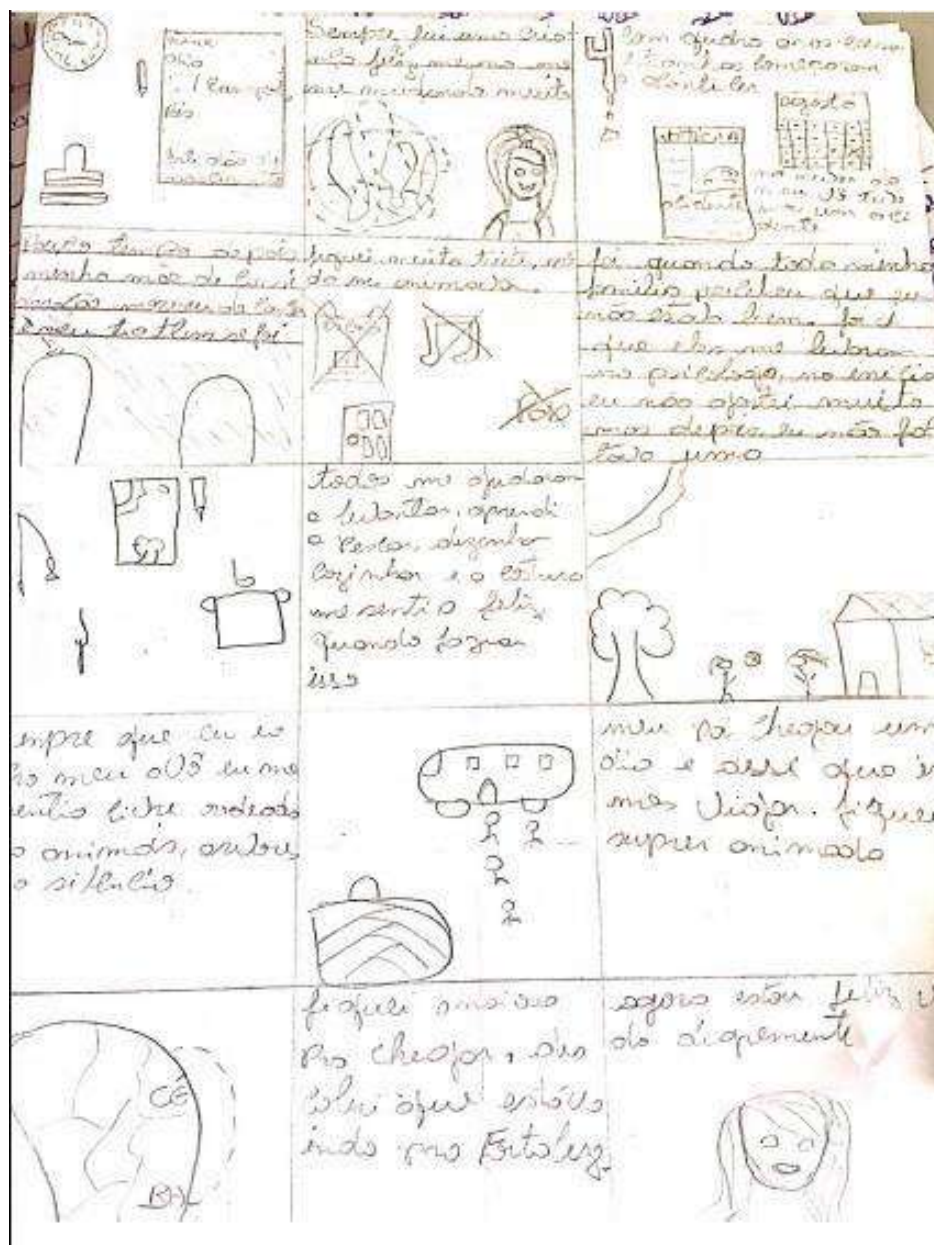
ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A10³²

³² Salientamos que o aluno se recusou a fazer a produção inicial na folha de papel A4, preferindo produzi-la em uma folha de caderno.

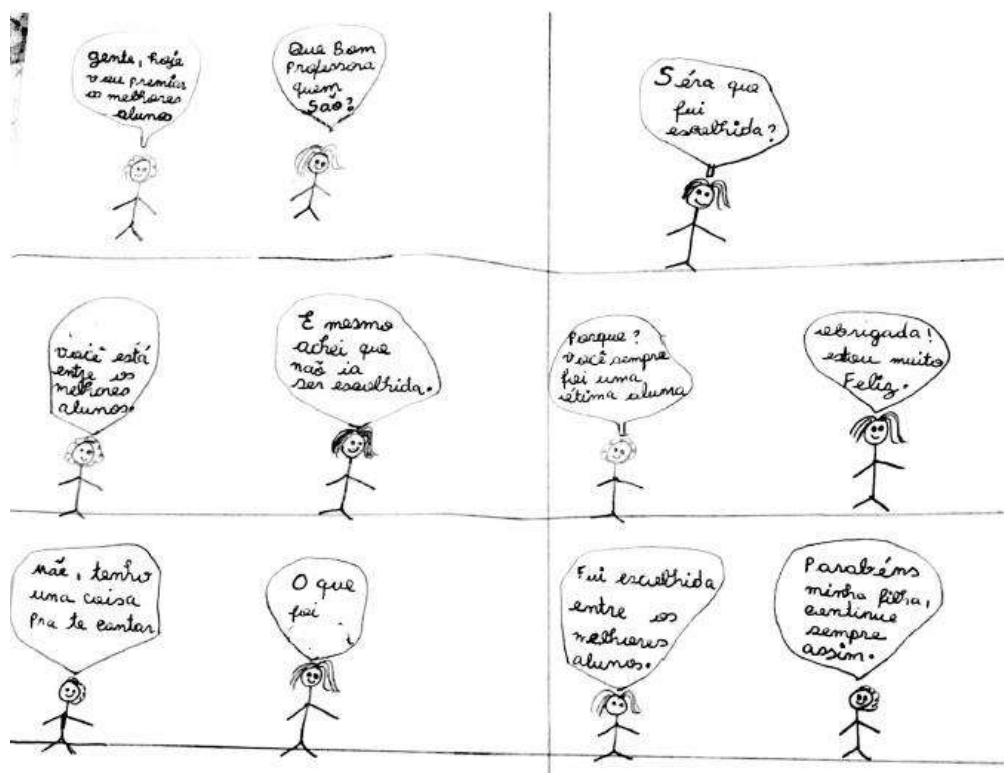
ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A11



ANEXO G – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

A12



ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A1





FIM

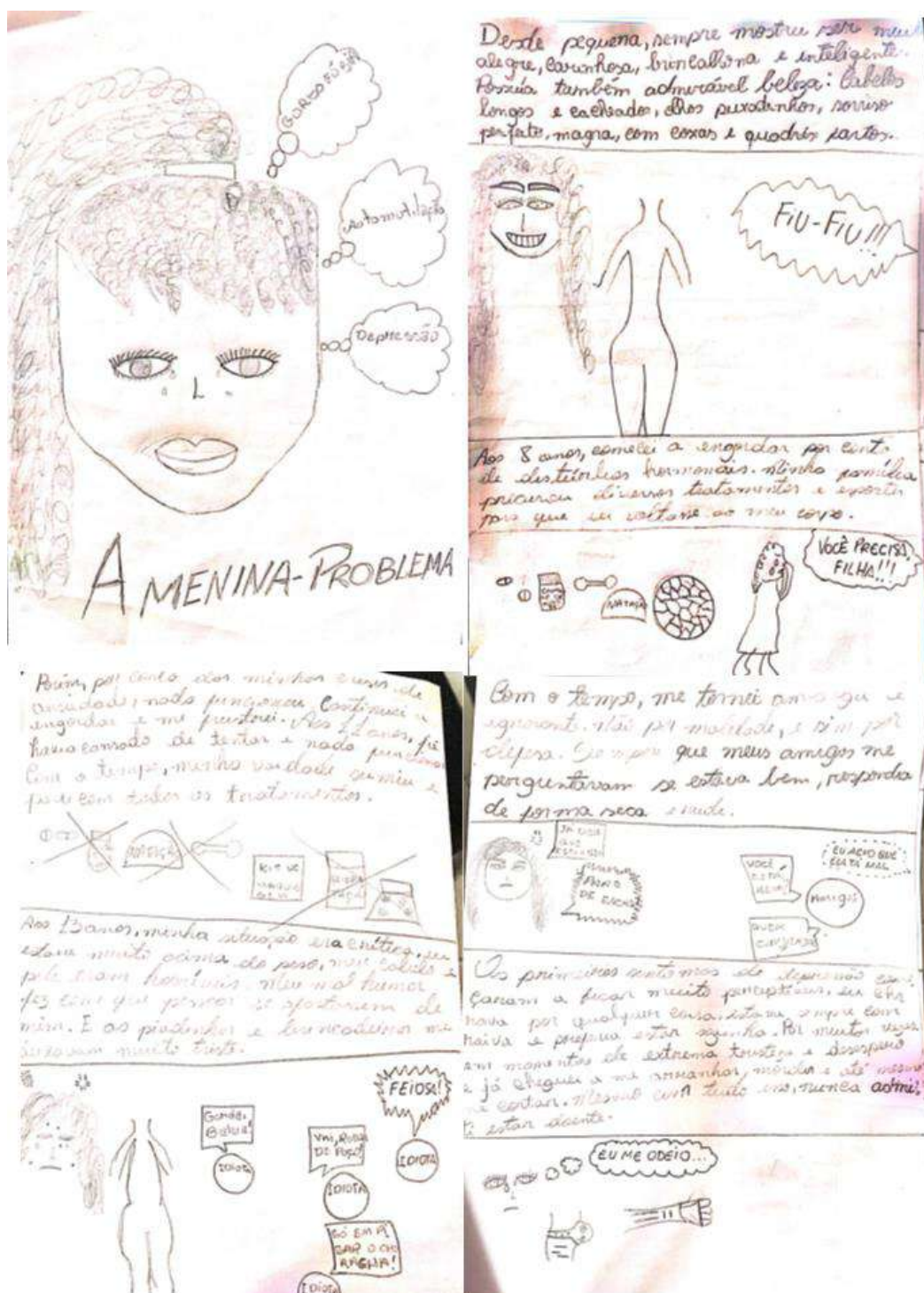
ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A2



ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A3



Eu tentava seguir meus vícios da forma mais "normal" possível, eu até participava de um grupo de igreja. Após os neurônios deitada encostado em meus colegas, eu ficava desentando meus, escrevendo poemas, músicas, histórias, poesias, etc. Sempre sozinho, não falava muito e me mantinha muito distante.



Eu estava sempre sozinho, ali que um dia um garoto brasileiro, brasileiro e com sorriso engraçado veio até mim e falou assim:



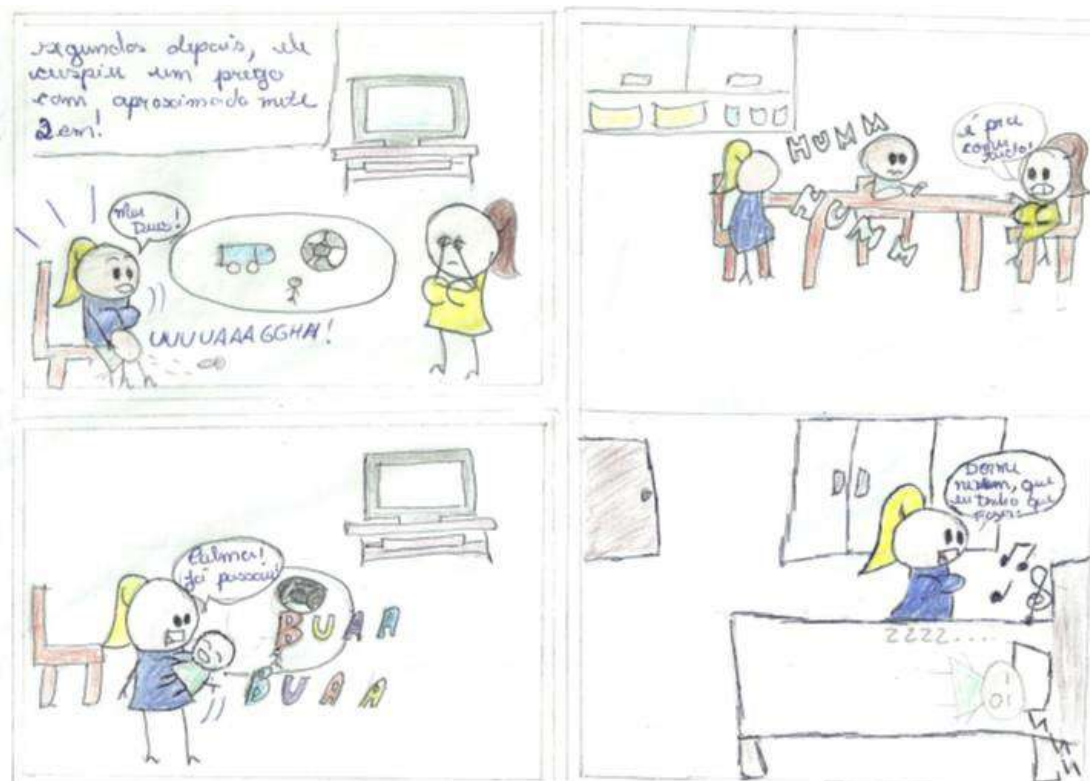
Depois disso, sempre continuo, mas não sou mais um de amigos. Eu mesmo sou de amigos, da pi me conheço como pessoas, ele sempre me abraça, no amor.



Eu me aconselhei a ficar para meus outros amigos, e assim eu fiz. Então para alguns amigos e para meus conhecidos. Com a ajuda de alguns bons amigos e dos meus a partir de eu mesmo e os meus estou chegando num tempo melhor. E de continuo no meu lado.



Fim



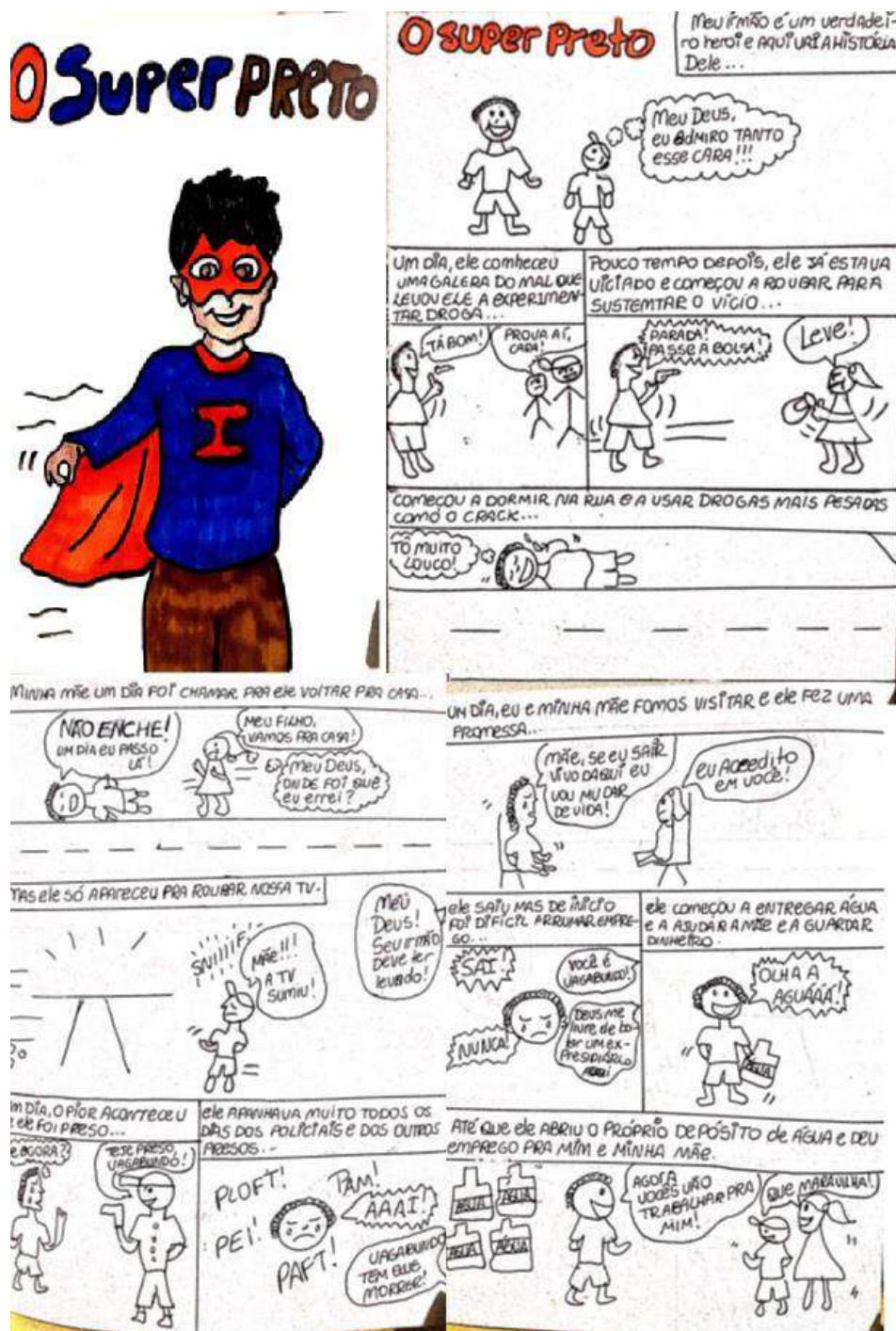
...e foi assim que viveu uma
 história pro meu irmão, hoje
 ele tem 7 anos e ainda me
 chama de
 Super-



Jim

ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

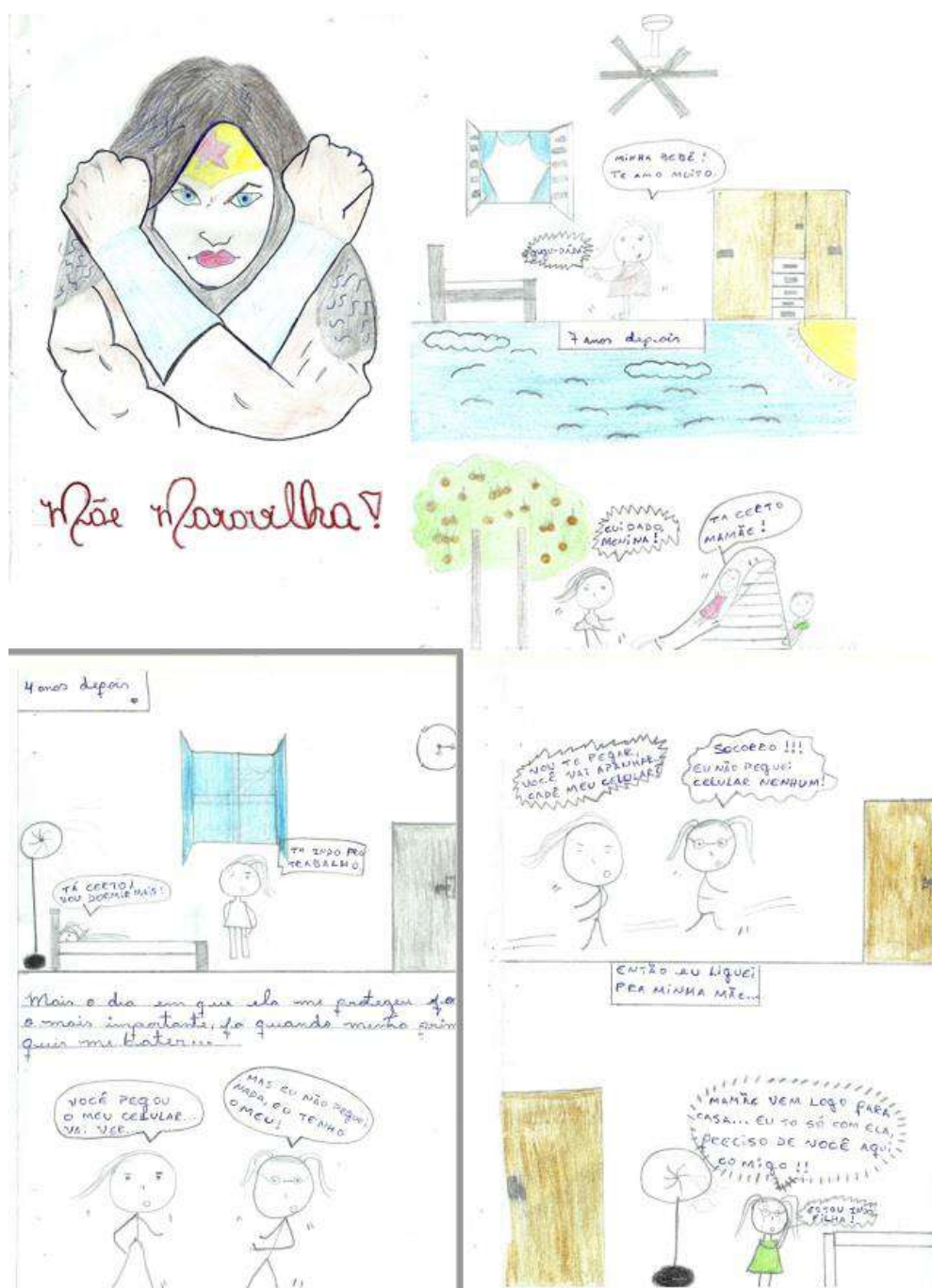
A5





ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A6



EM POUCO TEMPO MINHA MÃE CHEGA!



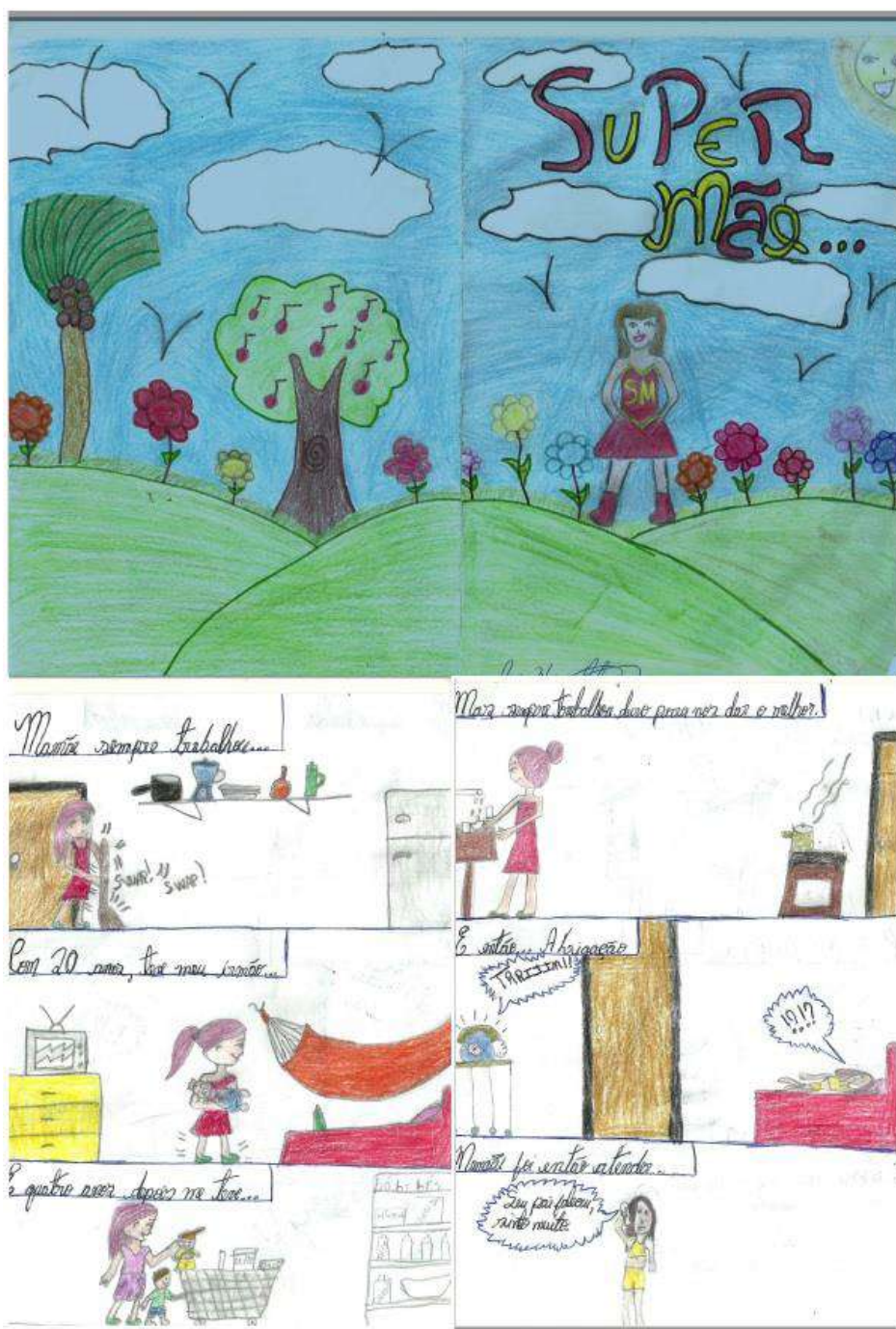
E é por isso que ela é minha
super heroína!



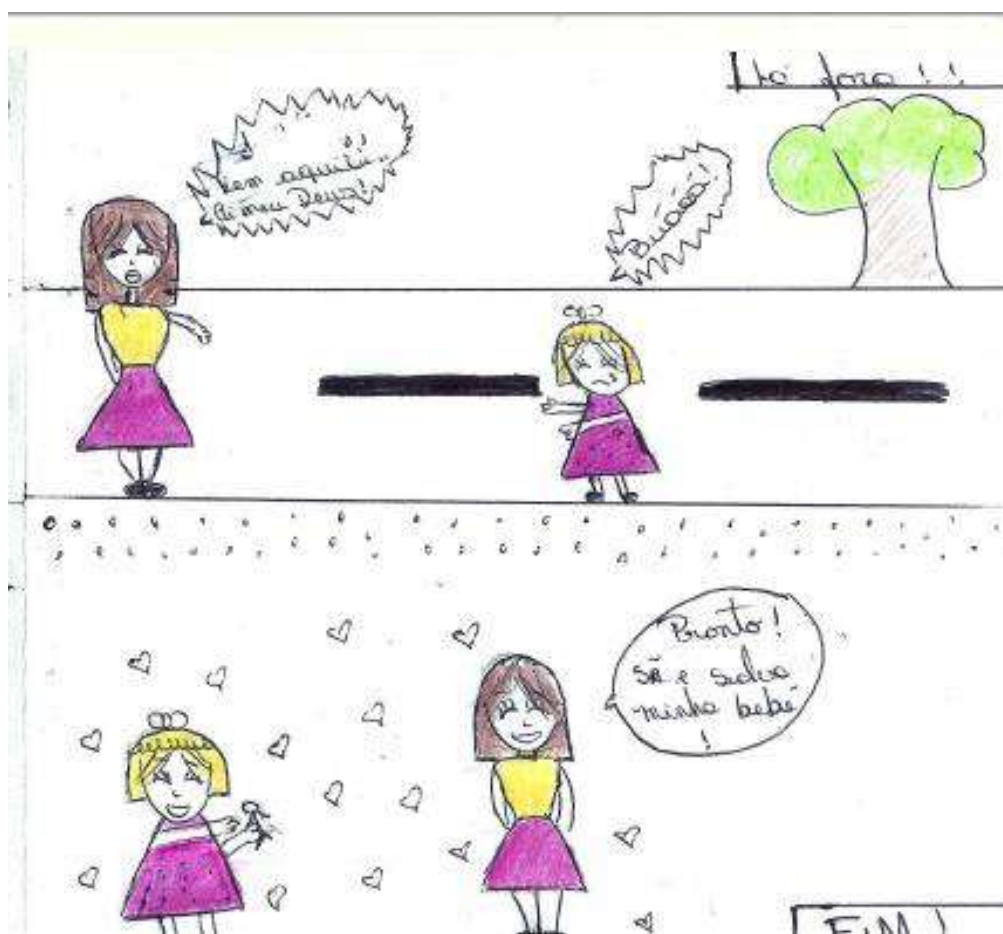
FIM!

ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A7

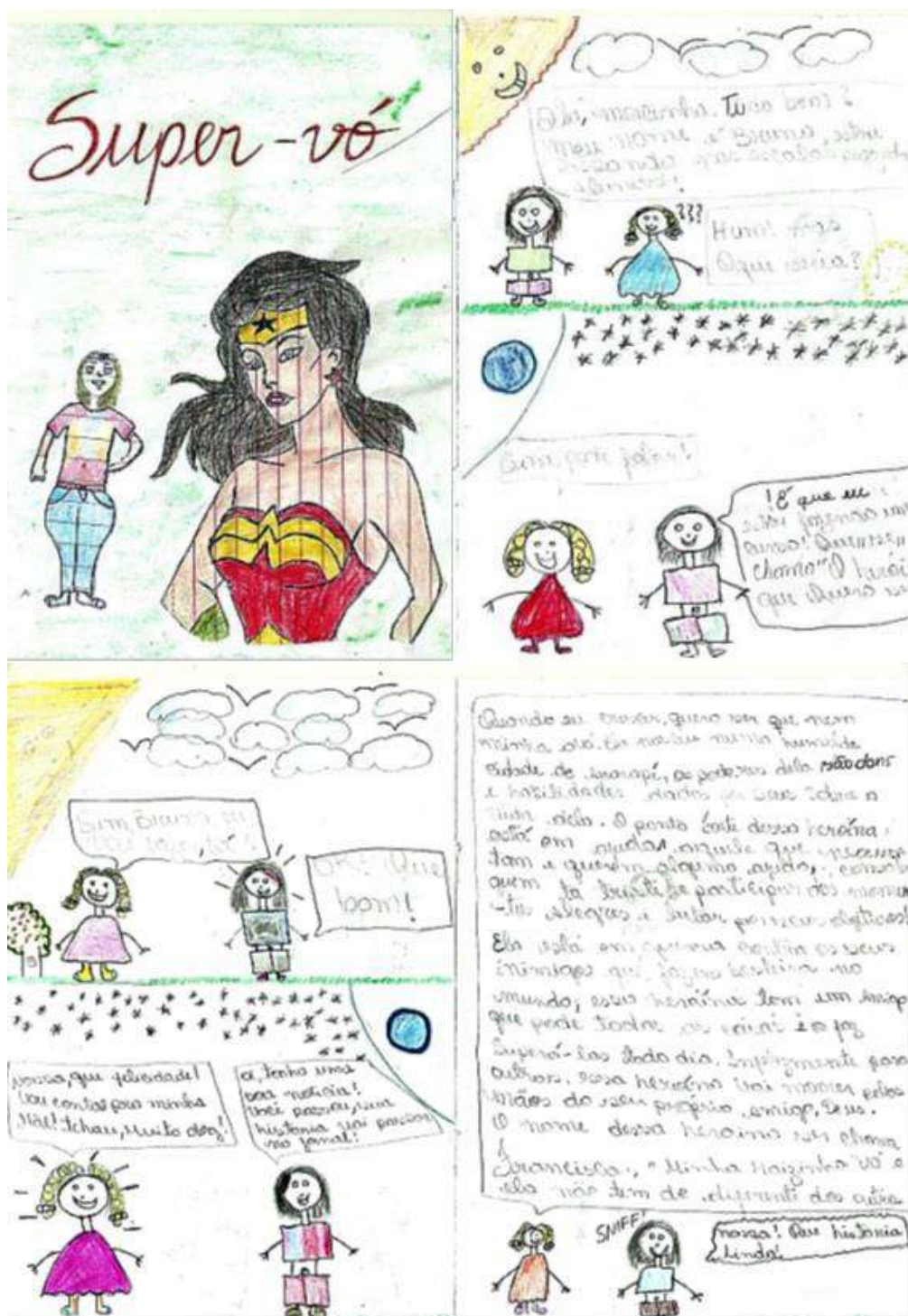






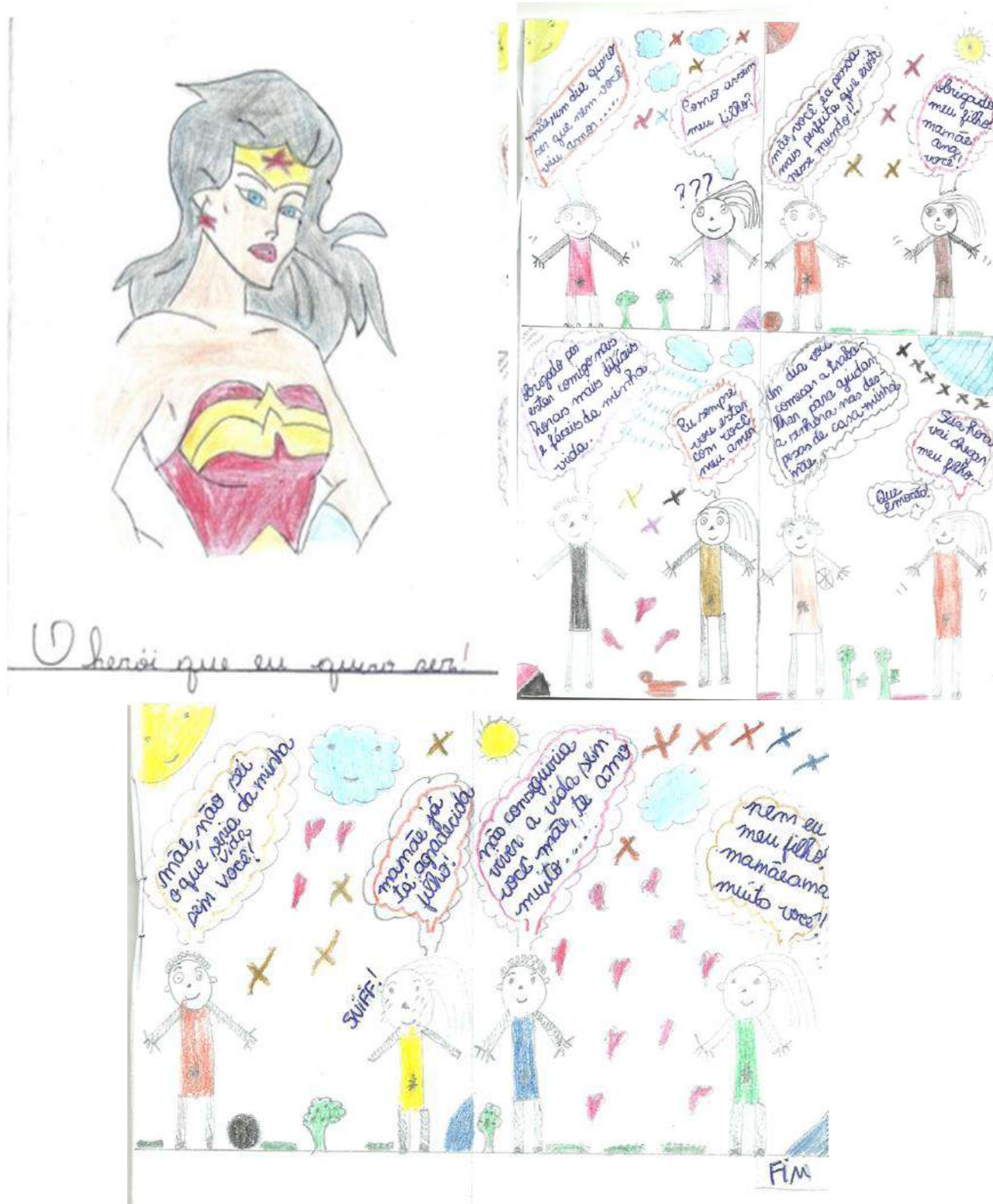
ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

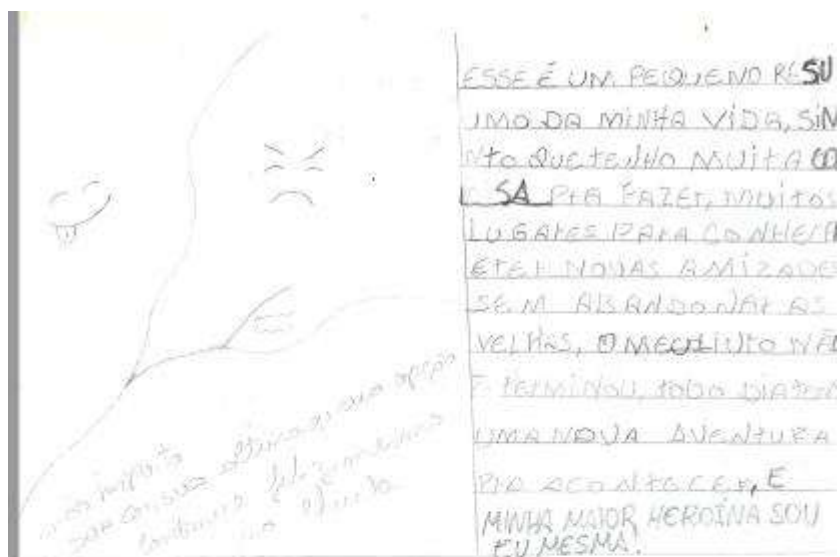
A9



ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A10





ANEXO H – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS

A12

