

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TATIANE ANDRADE SALLES

**O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ESTRATÉGIAS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM RELACIONADAS À  
LEITURA E À PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS**

Belo Horizonte  
2021

TATIANE ANDRADE SALLES

**O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ESTRATÉGIAS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM RELACIONADAS À  
LEITURA E À PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2021

S168g

Salles, Tatiane Andrade.

O gênero textual História em Quadrinhos [manuscrito] : estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos / Tatiane Andrade Salles. – 2021.

226 f., enc.: il, fots, maps.

Orientador: Luciano Magnoni Tocaia.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 189-192.

Anexos: f. 220-226.

Apêndices: f. 195-219.

1. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 2. Produção de textos – Teses. 3. Gêneros textuais – Teses. 4. Estratégia textual – Teses. 5. Leitura – Desenvolvimento – Teses. 6. História em quadrinhos na educação – Teses. I. Tocaia, Luciano Magnoni. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III Título.

CDD: 418



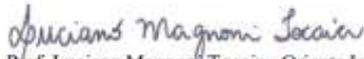
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM RELACIONADAS À LEITURA E À PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS**

**TATIANE ANDRADE SALLES**

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 10 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof. Luciano Magnoni Tocaia - Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Gustavo Ximenes Cunha  
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira  
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Luiz Francisco Dias  
Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS/UFMG

Belo Horizonte, 10 de março de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela constante proteção, pelas infinitas bênçãos concedidas e por tornar todas as coisas possíveis.

Agradeço à Nossa Senhora, por interceder a Deus por mim, por me carregar no colo e manter minha vida sob seu manto sagrado.

Aos meus pais, pelo apoio, incentivo e amor incondicional. Sem eles, tudo seria mais difícil.

À minha vó Maria (*in memoriam*), por ter me ensinado a ser forte, a acreditar e a lutar pelo que acredito.

Ao meu orientador, pela paciência, pela disponibilidade, pela orientação impecável e por todos os ensinamentos.

Às amigas, Déa e Jacqueline, por todo suporte, afeto e cumplicidade.

Aos queridos amigos, Bruno e Diocélia, pela presteza, generosidade e carinho.

Aos colegas do Profletras, pelas experiências e angústias compartilhadas, pelo encorajamento, pela parceria, pelas risadas e pelo sentimento bom que despertam em mim.

Aos professores do Profletras e à UFMG, por serem exemplos de que uma educação pública de qualidade é possível e por provocarem inúmeras inquietações na minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

À Capes, pela ajuda financeira e pelo fomento à pesquisa.

A todos que fizeram parte desta conquista, minha gratidão!

## RESUMO

Esta pesquisa trata da elaboração de uma sequência didática para o gênero história em quadrinhos, a fim de que, por meio do texto quadrinístico, os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental desenvolvam capacidades de linguagem relativas ao trabalho com a leitura e a escrita de textos multissemióticos. Para isso, foi elaborado um modelo didático para o gênero história em quadrinhos, que serviu de base para a elaboração de atividades que visam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, ao mesmo tempo, possibilitam analisar como o trabalho com histórias em quadrinhos é capaz de promover o letramento multissemiótico dos estudantes. Este trabalho desenvolveu-se, principalmente, sob o viés teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2008), dos estudos sobre gêneros orais e escritos e seus desdobramentos na escola realizados por Schneuwly e Dolz (2004) e da análise do processo de aprendizagem e desenvolvimento com base nos conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de instrumento psicológico, preconizados nas teorias de Vygotsky (2007, 2008), Oliveira (1993) e Friedrich (2012). As ações implementadas se embasaram teoricamente nos estudos sobre o gênero HQ propostos por Rama e outros autores (2018), Vergueiro (2018), Ramos (2009) e Mendonça (2007), e nos recentes trabalhos sobre multiletramentos desenvolvidos por Rojo (2013) e Dionísio (2011). Metodologicamente, esta pesquisa apresenta-se como um trabalho de caráter qualitativo-propositivo, uma vez que nasce da identificação de um problema detectado pela pesquisadora no contexto educacional do qual faz parte. Assim, espera-se que a sequência didática produzida possa ser utilizada em aulas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa a alunos do Ensino Fundamental II, com o intuito não só de desenvolver múltiplas capacidades de linguagem, mas também de promover o letramento multissemiótico dos estudantes.

**Palavras-chave:** Interacionismo Social. Interacionismo Sociodiscursivo. Sequência didática de gênero. História em quadrinhos. Letramento multissemiótico.

## ABSTRACT

This work deals with the development of a didactic sequence for the comics genre, so that, by means of the comic text, 7th grade students can improve their language skills related to the reading and writing of multi-semiotic texts. For this purpose, it was designed a didactic model for the comics genre, which served as the basis for the development of activities that aim at contributing to the improvement of language skills as well as allow the analysis of how the work with comics can promote students' multi-semiotic literacy. This study was developed mainly with grounds on Bronckart's Sociodiscursive Interactionism (1999, 2008), Schneuwly and Dolz' studies about spoken and written genres and its impacts on school (2004), as well as Vygotsky's (2007; 2008), Oliveira's (1993) and Firedrich's (2012) analyses on the process of learning and development based on the concepts of mediation, zone of proximal development and psychological tool. The actions carried out were theoretically grounded on the studies about the cartoon strip genre proposed by Rama et al. (2018), Vergueiro (2018), Ramos (2009) and Mendonça (2007), as well as on the recent works about multiliteracies developed by Rojo (2013) and Dionísio (2011). Methodologically, this work is a qualitative-propositional research, since it is the fruit of the identification of a problem the researcher has detected in the educational context of which she is part. Thus, it is expected that the didactic sequence that has been produced can be used in classes aimed at teaching Portuguese Language to elementary school students in order not only to develop students' multiple language skills, but also to promote their multi-semiotic literacy.

**KEY-WORDS:** Social Interactionism. Sociodiscursive Interactionism. Didactic sequence. Comics genre. Multisemiotic literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Capa do jornal Estado de Minas, 1929 .....	24
Figura 2 –	Capa do Estado de Minas, 2017 .....	25
Figura 3 –	Sequência didática de gênero .....	50
Figura 4 –	Pintura rupestre encontrada na Argélia (África) .....	69
Figura 5 –	Pictogramas de hieróglifos egípcios .....	70
Figura 6 –	Tira: Sr. Vieux Bois faz um encontro .....	71
Figura 7 –	Revista: <i>Comic Cuts</i> .....	71
Figura 8 –	The Yellow Kid, 1895 .....	72
Figura 9 –	The Yellow Kid, 1986 .....	73
Figura 10 –	The Yellow Kid loses some of Mis Yellow .....	73
Figura 11 –	The Yellow Kid and Mis New Phonograph .....	74
Figura 12 –	As aventuras de Nhô-Quim .....	75
Figura 13 –	A revista Tico-Tico .....	76
Figura 14 –	Gibi Mensal .....	77
Figura 15 –	O SUPERHOMEM .....	77
Figura 16 –	Suplemento Juvenil .....	78
Figura 17 –	Capa do livro <i>Seduction of the innocent</i> .....	80
Figura 18 –	Selo <i>Approved by the Comics Code Authority</i> .....	81
Figura 19 –	Selo Código de Ética dos Quadrinhos .....	81
Figura 20 –	Mapa com a localização da cidade de Manhumirim .....	120
Figura 21 –	Imagem de uma parte da cidade de Manhumirim .....	120
Figura 22 –	Escola Estadual “Alfredo Lima” .....	121
Quadro 1 –	Tipos de discurso .....	31
Quadro 2 –	Modelo didático para o gênero História em quadrinhos .....	129

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	9
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	14
OBJETIVO GERAL .....	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
PERGUNTAS DE PESQUISA.....	14
CAPÍTULO I — PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
1.1 O INTERACIONISMO SOCIAL E A PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM VYGOTSKYANA.....	16
1.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	21
1.2.1 Textos e gêneros textuais.....	22
1.2.2 O modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo .....	29
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS.....	37
1.3.1 Modelo didático de gênero.....	44
1.3.2 Capacidades de linguagem .....	47
1.3.3 Sequência didática de gênero .....	49
1.4 AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA.....	52
1.5 AS PRÁTICAS DE (MULTI) LETRAMENTOS.....	63
CAPÍTULO II — O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ) .....	69
2.1 HISTÓRIA DAS HQS.....	69
2.2 AS HQS NO BRASIL .....	74
2.3 AS HQS NO ENSINO .....	80
2.3.1 HQs: definição e elementos.....	85
2.3.1.1 Elementos visuais recorrentes nas HQs.....	85
2.3.1.2 Elementos verbais recorrentes nas HQs .....	96
CAPÍTULO III — PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	118
3.1 PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E SUAS IMPLICAÇÕES .....	118
3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA .....	118
3.3 A PROFESSORA-PESQUISADORA.....	121
3.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	124
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	127
CAPÍTULO IV — MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA ..	129
4.1 O MODELO DIDÁTICO PARA O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	129
4.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	132
CAPÍTULO V — CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	136
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICES .....	195
ANEXOS .....	220

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Durante muito tempo, acreditei<sup>1</sup> que saber gramática fosse sinônimo de saber língua portuguesa. Com uma formação na qual o aluno pouco questionava e pela facilidade com que eu assimilava conteúdos gramaticais como “oração subordinada substantiva objetiva direta”, por exemplo, achava que dominava minha língua materna. Nos primeiros anos de docência, reproduzi o modelo de aula aprendido nos bancos escolares. No entanto, inquietava-me o fato de que a maioria dos alunos não aprendiam e pouco se interessavam pelas aulas. Comecei, então, a me questionar sobre a aplicabilidade do que eu ensinava.

Os inúmeros questionamentos que me afligiam, somados às recomendações de documentos oficiais, que orientavam o ensino de Língua Portuguesa, expedidos pelos Governos Federal e Estadual, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2007/2008) e os Conteúdos Básicos Comuns (CBC, 2008), levaram-me a ingressar em um curso de especialização em leitura e produção de textos, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir das teorias e das reflexões propostas na especialização, pude repensar tanto o meu modo de ensinar, de avaliar, quanto de selecionar os conteúdos e adaptá-los ao perfil da turma, visando, de fato, a um ensino de língua mais produtivo. Passei, então, a priorizar o texto, concebendo-o como instrumento de ensino-aprendizagem, ampliei minha concepção sobre leitura, até então, limitada à decodificação, e compreendi a importância da produção de textos não apenas como forma de ingresso nas universidades, mas também para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que contribuam para a interação social em todas as situações comunicativas.

Não releguei o ensino de gramática, pois sempre o considerei importante. Todavia, ainda não estava satisfeita com os resultados alcançados, pois buscava uma forma de utilizá-la em prol da tessitura de textos e não havia alcançado êxito nesse propósito. Ingressei em mais um curso de especialização oferecido pela UFMG. Desta vez, o curso tinha como foco a reflexão sobre o ensino de gramática. Eu o considero um divisor de águas em minha vida profissional. Ele foi fundamental para que conceitos tais como os de língua, linguagem, texto, gramática e variação fossem

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa será usada, única e exclusivamente, quando ela se referir à prática docente da pesquisadora.

ampliados e, finalmente, compreendidos. Depois dele, redimensionei, consideravelmente, a forma de ensinar língua, respaldada em novos referenciais teóricos, em diferentes metodologias de ensino e em atividades contextualizadas, que visam a levar o aluno a compreender a importância que a gramática tem para a produção de sentidos.

Hoje, passados quase catorze anos de exercício da profissão, percebo que minhas aulas são um pouco mais interessantes e estão mais alinhadas aos propósitos estabelecidos tanto pelos documentos anteriormente elencados, quanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o que significa que elas não só contribuem para a ampliação dos letramentos, como também desenvolvem a competência comunicativa dos estudantes, permitindo que eles atuem, por meio da linguagem, de forma crítica e significativa, na sociedade.

A centralidade do texto nas aulas de língua advém da concepção de linguagem, considerada por Geraldi (1984), como forma de interação social que permite ao enunciador agir sobre o destinatário, o que acontece por meio de “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas” denominadas gêneros textuais (MARCUSCHI, 2007, p. 23). É por intermédio deles que a linguagem se materializa e a comunicação, o agir sobre o outro, acontece. Os gêneros são práticas sociais, culturais e históricas, portanto, sofrem alterações (alguns entram em desuso e outros são criados) para se ajustarem às necessidades dos falantes e configuram a base do ensino de língua.

Na contemporaneidade, as mudanças sociais e tecnológicas impuseram novas formas de se relacionar, de interagir, de se informar, de ler e de aprender. Graças às tecnologias, principalmente, às móveis e às digitais, os textos multissemióticos<sup>2</sup> têm ganhado cada vez mais espaço. Há novos textos e novas linguagens. A presença de múltiplas linguagens, além de impulsionar a eclosão de novos gêneros textuais, permite que gêneros mais antigos, como por exemplo, as histórias em quadrinhos, sejam ressignificados. Esse gênero (como outros) pode ser não só uma importante ferramenta multissemiótica de leitura e de produção, como também pode contribuir para a formação de estudantes capazes de compreender, de agir com autonomia, de “se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”. (BRASIL, 2018. p. 85)

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, entende-se texto multissemiótico como texto multimodal ou texto sincrético.

A leitura e a produção do texto verbal escrito, atualmente, não são mais suficientes. É necessário relacionar esse texto à imagem, ao movimento, à cor, à música, à fala que o rodeiam, entremeiam e interpenetram. Essa profusão de textos multissemióticos na sociedade demanda uma nova prática de letramento: o letramento multissemiótico, ligado à apropriação da leitura e da produção textual, tanto oral como escrita, e de suas práticas sociais em várias mídias e semioses. Sobre os letramentos multissemióticos, Moita-Lopes e Rojo (2004) assinalam que são

exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004. p. 32).

Como a multissemiose marca a sociedade, circulando ou sendo produzida nas mais diversas situações comunicativas, urge que a sala de aula seja um espaço potencializador das múltiplas capacidades de leitura e de escrita exigidas pelos textos multissemióticos. Isso, para que o aluno, submerso no mundo multissemiótico, desenvolva capacidades de linguagem que lhe permitam interagir, socialmente, dentro e fora da escola.

O trabalho com os gêneros multissemióticos nasce não só da necessidade imposta pelo mundo moderno e pelos documentos que regem o ensino de língua materna no Brasil, como também da constatação de que alguns estudantes apresentam limitações quando são convidados a produzir textos que conjugam múltiplas linguagens e, ainda que estejam cercados por eles, as dificuldades observadas são de natureza diversa e vão da diagramação (*layout*) do texto até a compreensão de como as linguagens presentes se relacionam, ou de forma complementar ou apenas ilustrativa.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, a partir da necessidade latente de se promover o letramento multissemiótico dos estudantes nas escolas. Para tanto, acreditamos que o gênero textual história em quadrinhos (HQ) pode ajudar a alcançar esse propósito. As histórias em quadrinhos (HQs) aguçam a motivação, fomentam a curiosidade e são um convite à imaginação e ao pensamento lógico, uma vez que a

ausência de elementos que não foram expressos graficamente deverá ser, mentalmente, complementada pelo aluno.

Destacamos que, atualmente, esse gênero voltou a ganhar espaço nas escolas, mas, por muito tempo, ele foi relegado, pois se acreditava que suas temáticas, seu caráter humorístico e a facilidade de sua leitura pouco contribuíam para a formação do aluno. No entanto, dentre outros autores, Mendonça (2007) defende seu uso ao afirmar que

[...] reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos. (MENDONÇA, 2007. p. 207).

Embora façam parte dos documentos governamentais que organizam os currículos vigentes (PCN; CBC; BNCC), as HQs são utilizadas nas salas de aula e nas avaliações externas, na maioria das vezes, apenas como pretexto para se responder a questões gramaticais e/ou de interpretação de textos, excluindo-se, portanto, a produção de um gênero que é um dos preferidos por boa parte das crianças e dos adolescentes.

Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2020), as HQs ocupam o nono lugar no ranking dos 24 gêneros mais lidos pelos brasileiros. Tal levantamento mostra que elas são lidas por 22% das crianças de 5 a 10 anos, por 21% das que têm entre 11 e 13 anos e por 13% na faixa etária entre 14 e 17 anos. Outros dados interessantes revelados por essa pesquisa são: Turma da Mônica, entre as 37 obras citadas, ocupa o 3º lugar no ranking dos últimos livros lidos ou que os entrevistados estavam lendo no momento da entrevista; Maurício de Sousa, entre os 18 autores citados, ocupa a sétima posição dos autores do último livro lido ou que estavam lendo; Turma da Mônica, dos 28 livros citados como “o mais marcante”, ocupa o 4º lugar; Maurício de Sousa, dos 15 autores mais citados, é o 4º autor de que os entrevistados mais gostam e o 6º autor mais conhecido. A predileção por esse gênero pode, por um lado, contribuir para a formação de aprendizes cada vez mais eficientes na tarefa de ler e de produzir textos na escola e na vida e desejosos de fazê-lo e, por outro lado, desenvolver, como afirma Mendonça (2007, p. 205), a capacidade de “dosar contextualização, implicitude e explicitude das informações de um texto [...]”.

O ensino de HQs, na visão de Mendonça (2007, p. 202), diminuiria a “discrepância entre o que a escola oferece e os alunos buscam.” Além disso, a autora (2007, p. 204) pontua a relevância que esse gênero tem para os alunos do ensino fundamental e destaca que

estudar elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões [...], o tamanho e o tipo das letras [...], os sinais usados no lugar das letras [...], a disposição do texto [...], e relação disso tudo com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui, sem dúvida, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nas HQs. (MENDONÇA, 2007. p. 204).

Vergueiro e Ramos (2018) corroboram os estudos de Mendonça ao afirmarem que a conjugação de palavras e imagens tornam as HQs mais atraentes para os estudantes. Tanto esses autores quanto Barbosa e outros (2018) apresentam motivos para incluir esse gênero na sala de aula. Segundo eles (2018, p. 21-29), “os estudantes querem ler os quadrinhos”, “existe um alto nível de informação nos quadrinhos”, “as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as HQs”, “o caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e a imaginar” etc.

A produção do gênero HQ poderá ainda levar o aluno a utilizar recursos tecnológicos disponíveis em sites que visam à produção desse gênero. Um desses softwares é o HagáQuê, criado como parte de uma dissertação de mestrado no Instituto de Computação da Unicamp e disponível, gratuitamente, no endereço eletrônico: <<https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>>. Este, por sua vez, é assim definido pela coordenadora Heloísa Vieira da Rocha e por sua equipe:

[...] um editor de histórias em quadrinhos com fins pedagógicos. O HagáQuê foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação [...]. (ROCHA, s/p, 2019).

Por fim, além dos motivos elencados, justifica-se, ainda, a presente pesquisa pelo fato de que as HQs vão ao encontro da BNCC (2018), que preconiza a leitura, a produção e a análise de textos que conjugam diferentes linguagens: verbal, não verbal, oral, musical, corporal, dentre outras, bem como a prática da cultura digital no ensino de língua.

## **Objetivos e perguntas de pesquisa**

### **Objetivo geral**

Apresentar uma sequência didática sobre o gênero história em quadrinhos, a fim de propiciar a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção de textos multissemióticos.

### **Objetivos específicos**

- Elaborar um modelo didático do gênero HQ;
- Definir aspectos da linguagem verbal e da linguagem visual que serão trabalhados na sequência didática e que poderão contribuir para a leitura e a produção do gênero HQ;
- Elaborar, para a sequência didática, atividades que contemplem o desenvolvimento das três capacidades de linguagem, a saber: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

### **Perguntas de pesquisa**

Para atingir os objetivos elencados, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa.

- a) Qual seria um modelo didático viável para o ensino do gênero HQ?
- b) Qual sequência didática pode ser elaborada para que os alunos sejam capazes de ler e de produzir o gênero HQ?
- c) Que aspectos contextuais, discursivos, linguísticos e multissemióticos, contemplados na sequência didática, podem contribuir para a formação de leitores e de produtores do gênero HQ?
- d) De que forma a sequência didática potencializa o letramento multissemiótico dos estudantes?

Buscando atingir os objetivos expostos e responder às perguntas de pesquisa formuladas, organizamos nossa dissertação em quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa.

Contextualizaremos, inicialmente, o Interacionismo Social abrangendo as questões de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de instrumento psicológico. Em seguida, apresentaremos uma das correntes que compõe o Interacionismo Social e trataremos dos conceitos de texto, de gêneros textuais e apresentaremos, também, o modelo de análise textual proposto por essa corrente teórica. Logo após, discorreremos sobre a importância dos gêneros textuais para o ensino de línguas e sobre os conceitos teóricos de modelo didático de gênero, de capacidades de linguagem e de sequência didática. Para finalizarmos o capítulo, apresentaremos os conceitos de leitura e de (multi) letramentos.

No segundo capítulo, a princípio, apresentaremos o gênero HQ: sua origem, sua evolução e sua inserção no ensino. Posteriormente, além de alguns conceitos de HQs, apontaremos os principais elementos visuais e verbais que constituem esse gênero.

No terceiro capítulo, exporemos os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa. Para isso, apresentaremos seu contexto de aplicação, a professora-pesquisadora, as etapas que compõem esta pesquisa, bem como os preceitos éticos nos quais ela se baseia.

No quarto capítulo, primeiramente, apresentaremos o modelo didático de gênero elaborado para HQ. Posteriormente, mostraremos a sequência didática (SD) criada com o objetivo não só de desenvolver múltiplas capacidades de linguagem, como também de promover o letramento multissemiótico dos estudantes.

A dissertação apresenta ainda mais duas partes: esta introdução que explica, justifica e contextualiza nossa pesquisa e as considerações finais, na qual retomamos o que foi abordado nos capítulos anteriores e apresentamos as contribuições de nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO I — PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o quadro teórico no qual se fundamenta a presente pesquisa. Inicialmente, apresentaremos o quadro epistemológico relativo ao Interacionismo Social e os conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de instrumento psicológico, sob o viés das ideias propostas por Vygotsky (2007; 2008), Oliveira (1993) e Friedrich (2012). Em seguida, com base nos estudos de Bronckart (1999; 2008), apresentaremos uma das correntes que compõe o Interacionismo Social denominada Interacionismo Sociodiscursivo, momento em que trataremos dos conceitos de texto e de gêneros textuais, bem como apresentaremos o modelo de análise textual proposto por essa corrente teórica. Na sequência, discorreremos, à luz das reflexões teóricas propostas por Schneuwly e Dolz (2004), acerca da importância dos gêneros textuais para o ensino de línguas e dos conceitos teóricos de modelo didático de gênero, de capacidades de linguagem e de sequência didática. Por fim, apresentaremos não só os conceitos de leitura tal como propõem Solé (1998) e Kleiman (2007; 2008) mas também os conceitos de (multi) letramentos com base nos estudos propostos por Rojo (2009; 2012; 2019) e Carbonieri e outros autores (2016).

### **1.1 O interacionismo social e a proposta de ensino-aprendizagem vygotskyana**

A palavra interacionismo deriva-se da palavra interação. Segundo o dicionário Houaiss (2009), interação é a “influência ou ação mútua entre os seres”. Ela possibilita a comunicação e auxilia no desenvolvimento da linguagem. A interação social é importante porque, por meio dela, o homem deixa de ser apenas um ser biológico, para se tornar também um ser social e histórico.

O interacionismo social, corrente e orientação epistemológica geral da qual vários pensadores das ciências humanas e sociais foram adeptos — Buhler (1927), Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928), Vygotsky (1917/1999) etc. — considera que o conhecimento se dá por meio da interação do sujeito com o meio em que ele vive e com o outro. Dentre eles, destacamos Vygotsky que, além de ser o autor a quem se atribui o ressurgimento do interacionismo social, desenvolve, em seus estudos, conceitos que ajudam a nortear não só o trabalho de diversos teóricos, como também o de vários profissionais de diferentes áreas, sobretudo, os da educação. As

ideias de Vygotsky atraem educadores, porque ele valoriza a intervenção pedagógica e confere destaque às funções exercidas, pela escola, na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo. São dele alguns conceitos que dão suporte a questões relacionadas ao ensino, como por exemplo, os conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento proximal e de instrumento psicológico.

Vygotsky (2007), proponente da Psicologia cultural-histórica, salienta que a interação social é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do ser humano. Na visão do psicólogo, não há aprendizado sem a interferência de outros indivíduos, o que significa que é na relação com o outro que o ser humano se constrói. Para ele, as funções psicológicas superiores (pensar, imaginar, planejar etc.), que distinguem o homem dos demais animais, só são possíveis graças ao desenvolvimento proveniente da interação do indivíduo com os meios físico e social nos quais está inserido. Tais processos mentais superiores são voluntários, intencionais e estão calcados na interação social, ou seja, na troca com o outro.

Segundo Oliveira (1993, p. 57), “em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia do aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo”. O convívio com o outro permite a troca de ideias, de informações, de experiências e contribui para a construção do conhecimento. Para a teoria interacionista, é no contexto social que o indivíduo aprende e se desenvolve. Assim, todo conhecimento se dá pela interação do indivíduo com o contexto que o rodeia e pela mediação, isto é, por um elemento responsável por intermediar a relação do homem com o mundo.

De acordo com Oliveira (1993), que se apoia nas ideias propostas por Vygotsky para o desenvolvimento de suas pesquisas, a relação do homem com o mundo é sempre mediada por dois elementos: os signos (a linguagem) e os instrumentos. Nas palavras da autora (1993, p. 29), “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza.” Sua função, destaca a autora (1993, p. 30), “é provocar mudanças nos objetos.” Os signos auxiliam nos processos psicológicos superiores e são direcionados para dentro do indivíduo, ao contrário dos instrumentos, que são externos a ele.

A linguagem é um conjunto de signos ou sinais que possibilitam a interação entre os falantes de uma língua. Ela é também o principal recurso de que o ser

humano dispõe para provocar mudanças, alcançar propósitos, transformar a realidade e estabelecer vínculos sociais. Bronckart (1999) destaca a relevância da linguagem, instrumento do pensamento, e analisa as condutas humanas como produtos da socialização que, além de ensinar o indivíduo a pensar, também desperta sua curiosidade de aprender.

Segundo Vygotsky (2008), a linguagem possibilita a interação e produz o conhecimento. Exclusiva do ser humano, ela permite a visualização mental de um objeto mesmo na ausência dele. A palavra mochila, por exemplo, comumente, remete a um objeto utilizado para transportar/guardar materiais, roupas, alimentos etc. Já os instrumentos referem-se aos elementos que o homem cria/utiliza para facilitar sua relação com o que/quem está ao seu redor, como por exemplo, uma colher para colocar açúcar no café, o forno micro-ondas para esquentar/preparar um alimento, o elevador para auxiliar no deslocamento etc. A apropriação desses instrumentos possibilita o desenvolvimento de novos saberes.

A noção de instrumento psicológico em Vygotsky, segundo Friedrich (2012), torna-se importante uma vez que possibilita entender as relações entre o homem e o mundo, desconsiderando-se o fato de que, para a psicologia tradicional, certos reflexos e características humanas baseiam-se na relação estímulo e resposta. Na visão do psicólogo russo, o ser humano internaliza instrumentos psicológicos, dentre eles, a linguagem e os signos, que lhe permitem desenvolver funções psíquicas e atuar sobre o mundo, tornando-o capaz de memorizar, relatar e estabelecer relações por meio da fala e da escrita. Friedrich (2012) enfatiza também que há as atividades mediatizadas em que o homem age sobre o mundo, valendo-se de um instrumento e há as que ele permite que a natureza aja por contra própria, configurando uma atividade mediatizante. Nas atividades mediadas por instrumentos psicológicos, os sujeitos tanto praticam a ação como são objetos dela. Isso significa que o ser humano é capaz de modificar o comportamento, reforçando o papel ativo que ele pode desempenhar, na sociedade, na sala de aula.

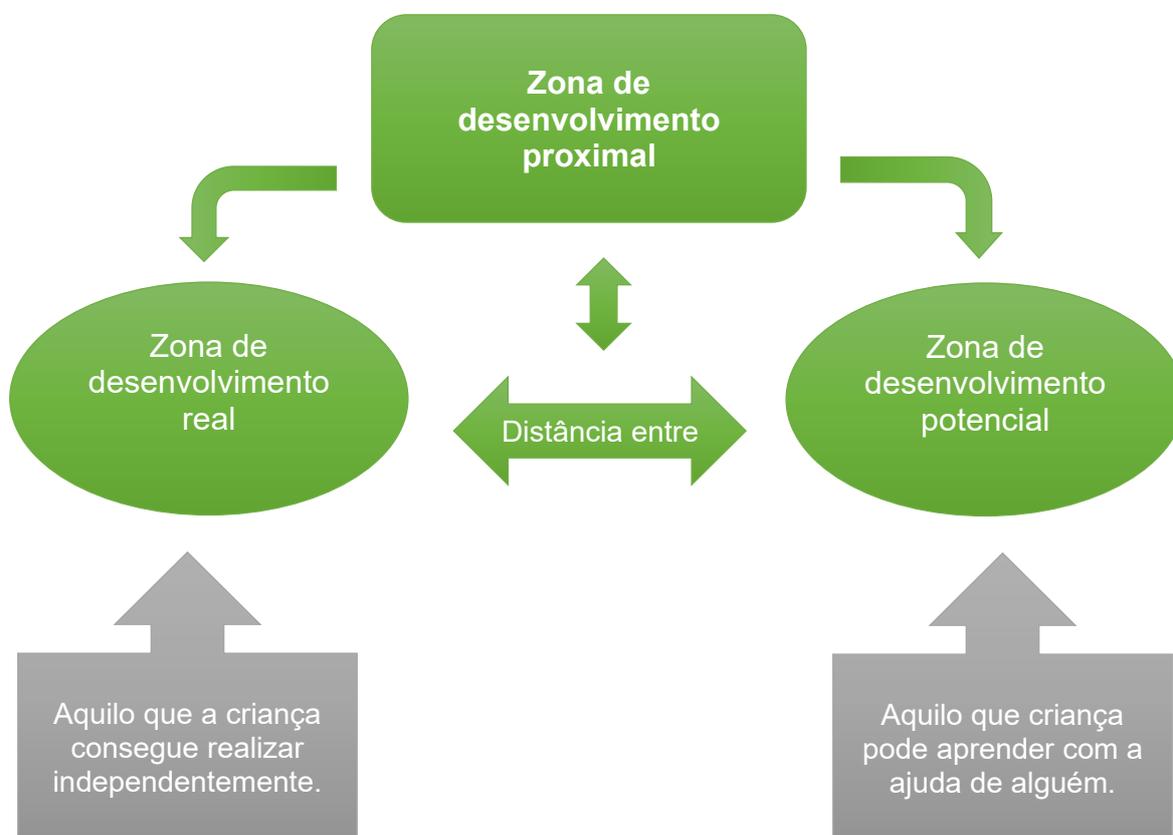
No dia a dia, realizamos diversas atividades e todas elas são mediadas por instrumentos que se interpõem entre o ser humano e o mundo. Na escola, os professores, os demais profissionais e os próprios alunos são agentes mediadores, pois possibilitam que o desenvolvimento ocorra externamente para depois ocorrer, efetivamente, no interior do indivíduo. No entanto, para que haja aprendizagem e

desenvolvimento, faz-se necessário que o professor realize não só uma diagnose com o objetivo de verificar o que o aluno já sabe (a zona de desenvolvimento real), como também deve levar em consideração os conhecimentos ainda não adquiridos pelo estudante (a zona de desenvolvimento proximal), mas que estão próximos de serem alcançados com alguma assistência, a fim de desafiá-lo para novas conquistas.

É comum, ao nos referirmos ao desenvolvimento de uma criança, que busquemos compreender o que ela já aprendeu. Desse modo, podemos observar seu desempenho por meio de diferentes atividades, tais como: ela já sabe andar? Já sabe abotoar sua roupa? Já sabe encaixar formas didáticas em um brinquedo educativo? Quando a criança se mostra capaz de realizar, sozinha, tarefas como essas, ela se encontra no estágio que Vygotsky (2007) denomina como zona de desenvolvimento real (ZDR). Esse nível de desenvolvimento está relacionado à capacidade que o indivíduo apresenta de realizar determinadas tarefas sem nenhum tipo de auxílio de terceiros. Esse desenvolvimento se refere às etapas já conquistadas pelo indivíduo. A ZDR corresponde, então, ao estágio em que a criança é capaz de realizar ações de forma independente. Esse nível, por apresentar um olhar retrospectivo, não leva em consideração os conhecimentos e as competências que poderão ser alcançados com a intervenção de um terceiro. Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 97), a ZDR “define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento.” Embora a ZDR seja importante para a compreensão adequada do desenvolvimento de uma criança, o psicólogo ressalta a necessidade de levarmos em consideração, sobretudo, a zona de desenvolvimento potencial da criança, uma vez que, segundo ele: “[...] o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha.” (VYGOTSKY, 2007, p. 96).

À luz da teoria de Vygotsky, Oliveira (1993, p. 59) define a zona de desenvolvimento potencial como a “capacidade (da criança) em desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes”. Existem atividades que uma criança não consegue realizar sozinha, mas poderá ser capaz de realizá-las “se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo” (OLIVEIRA, 1993, p. 59). Em sua teoria, Vygotsky considera a interação social extremamente importante, visto que ela “fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

No espaço entre o nível de aprendizagem real e o nível de aprendizagem potencial, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O esquema a seguir ajuda a entender o processo que descrevemos.



Fonte: Disponível em <<https://educandoamanha.blogspot.com/search/label/ZDP>>. Acesso em 27 junho 2020. Adaptado.

A ZDP, para Vygotsky (2007), é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A ZDP corresponde, assim, ao caminho que o indivíduo percorrerá a fim de desenvolver “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 2007, p. 98), e que se tornarão consolidadas, configurando, assim, a ZDR. A ZDP “é um domínio psicológico em constante transformação” (OLIVEIRA, 1993, p. 60), pois “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

De acordo com Oliveira (1993), quanto mais se interfere na ZDP, mais se movimentam os processos de desenvolvimento de um indivíduo. Nesses processos, a autora reforça o papel que a escola pode desempenhar como mediadora constante na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante com base naquilo que ele, potencialmente, poderá vir a saber. Para isso, é importante que os profissionais conheçam tais reflexões teóricas e saibam que a ZDP é uma fase importante, pois, além de permitir a intervenção, essencial para a promoção do desenvolvimento do sujeito, sinaliza novas estratégias na sala de aula, pode prever soluções para problemas educacionais e se apresenta como um convite a apostar no potencial de cada aluno.

## **1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo**

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma teoria que teve origem a partir de 1980, com a formação do grupo de pesquisa denominado “Grupo de Genebra”, coordenado por Jean-Paul Bronckart, e constituído por pesquisadores de diversas áreas (Psicologia, Filosofia, Educação etc.). Considerado uma corrente do interacionismo social, o ISD não se configura como um movimento formal, mas, segundo Lousada (2010, p. 1), como “uma orientação epistemológica geral [...], construída essencialmente a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotsky (1934/2001)”.

Os estudos do ISD destacam a relevância da linguagem para as interações sociais. Segundo esse quadro teórico, a linguagem se materializa em textos que, por sua vez, corporificam-se em gêneros textuais. Estes são selecionados pelo indivíduo em conformidade com a necessidade contextual, o que significa dizer que é, por meio deles, que a interação social acontece, e é nessa interação que o ser humano aprende e se desenvolve.

Desse modo, o ISD tem o propósito de mostrar que os textos fazem parte do desenvolvimento humano e que o discurso precisa ser compreendido como detentor de sentido, consistente e produzido sócio-historicamente. Além disso, essa orientação teórica assinala o importante papel que a escola desempenha no processo de mediação do ensino-aprendizagem, propondo métodos, como a sequência didática, por exemplo, que podem não só direcionar o trabalho do professor, como também fornecer condições para que a interação professor e aluno seja o centro do processo

de ensino-aprendizagem, propiciando, assim, um ensino mais democrático, eficaz e comprometido com a formação de alunos capazes de interagir por meio da linguagem.

### 1.2.1 Textos e gêneros textuais

Etimologicamente, a palavra texto provém do termo latino *textum*, que significa tecido, entrelaçamento (CUNHA, 1997). Se fizermos uma pesquisa sobre a concepção de texto, constataremos que a noção é ampla. Os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 25) afirmam que “texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão”. Para Koch e Travaglia (1997, p. 8), texto é [...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa [...].”

Koch (2010, p. 27) define texto “como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, [...]”. Embora sejam muitas as concepções, optamos, neste trabalho, a princípio, pelos conceitos propostos por Bronckart (1999) e, posteriormente, pelo conceito elaborado por Mascuschi (2008).

Segundo Bronckart (1999), texto é uma produção verbal efetiva, que, por se articular a diferentes situações comunicativas, assume aspectos diversos. Esse autor, ao retomar as ideias de Bakhtin, afirma que “o agir languageiro se traduz em um texto” (BRONCKART, 2008, p. 87). Na visão desse pesquisador (1999, p. 72), “os textos são produtos das atividades humanas e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nos seios das quais são produzidos”. Essa definição corrobora a ideia de que todo texto é resultado de uma interação social, pois os interlocutores interagem por meio dele. Nessa perspectiva, Bronckart (1999) considera como texto

[...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, e consideramos, conseqüentemente, que o texto é a unidade comunicativa de nível superior. (BRONCKART, 1999, p. 137).

De acordo com a teoria sociointeracionista, os textos são unidades de produção verbal que veiculam uma mensagem organizada e que tendem a produzir um efeito de sentido em seu interlocutor. Parte dessa concepção, no entanto, mostra-se limitada

uma vez que não atende às demandas atuais, que exigem a leitura e a escrita de textos multissemióticos. Nesse sentido, Marcuschi (2008) apresenta um conceito mais amplo de texto:

[...] um sistema de conexões entre vários elementos tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.; [...] construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal; [...] evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis); [...] compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

A partir dos anos 1990, constatam-se, na produção e na circulação de textos nas mais variadas esferas de comunicação humana, mudanças que transformaram textos tradicionalmente escritos e impressos em textos digitais. Em virtude também de uma mudança considerável nas mídias - antes divididas em mídia impressa, mídia eletrônica e mídia digital e, hoje, não mais pelo fato de que tudo foi digitalizado (os jornais, as revistas, o rádio, a TV etc.) (ROJO; MOURA, 2019) -, os “novos” textos permitem que múltiplas linguagens “se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado como multissemiótico ou multimodal.” Os textos – escritos, impressos ou digitais – não apresentam apenas linguagem verbal, mas são compostos por uma pluralidade de linguagens. Neles, elementos como imagem, cor, diagramação, gráfico, ângulos, som, linhas, entonação etc., antes considerados como adereços, passaram a ser considerados constitutivos dos textos e tornaram-se essenciais para a sua compreensão, já que a forma como se integram é também responsável pela produção do sentido.

As múltiplas modalidades e semioses presentes nos textos contemporâneos, na visão de Rojo (2009, p. 106), “extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos”. Um claro exemplo disso são as capas do jornal Estado de Minas, publicadas nos anos 1920, que continham apenas textos verbais, com destaque apenas para o tipo e o estilo da letra (negrito ou não), como se pode observar na imagem exibida a seguir (FIG. 1).

Figura 1 – Capa do jornal Estado de Minas, 1929



Fonte: ESTADO..., 2020.

Já em uma edição mais recente, publicada cerca de quase 90 anos depois, no ano de 2017, quatro das sete manchetes de capa do mesmo jornal apresentam pelo menos alguma imagem, como se pode observar na imagem a seguir (FIG. 2).

Figura 2 – Capa do Estado de Minas, 2017.



Fonte: ESTADO..., 2020.

Com o propósito de despertar o interesse de leitores, os jornais passaram a utilizar imagens, cores, títulos chamativos e fontes diferentes que compõem um *layout* organizado e atraente, em um espaço que, outrora, era monocromático e ocupado por textos dispostos em blocos. De modo geral, o conteúdo dos jornais é bastante diversificado e o leitor precisa ser ágil para selecionar o que lhe interessa, sem necessidade de ler integralmente todas as matérias. Assim, os jornais são redigidos, diagramados e paginados com o intuito de facilitar a leitura.

Além desse exemplo, poderíamos elencar outros exemplos de textos de circulação social, nos quais a multissosse é bastante evidente, tais como: anúncios publicitários, memes, charges, histórias em quadrinhos, tirinhas, cartuns, reportagens, videoclipes, manuais de instrução etc. Isso leva a inferir que o trabalho com esses

textos na escola é uma necessidade e uma obrigação, uma vez que não é possível separar o contexto de aprendizagem das interações comunicativas exigidas pelo cenário atual, pois, é por meio desses textos, que a sociedade – mais especificamente os alunos em nosso caso - se informa e se comunica.

Uma observação atenta sobre os textos que circulam na sociedade é suficiente para corroborar, de acordo com Ribeiro (2016, p. 26), o fato de “que quase não há textos compostos por apenas uma modalidade” na atualidade, por isso é importante que práticas de leitura e de escrita, na escola, revelem “nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemioses da nossa sociedade multiletrada.” (DIONÍSIO, 2014, p. 41). Destacamos que os textos compostos por várias linguagens “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Nesse sentido, é necessário que a escola promova os usos e as práticas de linguagem, a fim de que o aluno possa “produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119).

No que diz respeito às imagens presentes nos textos multissemióticos, do ponto de vista de Dionísio (2011), elas auxiliam na aprendizagem, pois prendem a atenção dos estudantes e apresentam informações complementares ao texto verbal. Além disso, em conformidade com a teoria cognitivista da aprendizagem multimodal, aprende-se melhor por meio de palavras e imagens do que somente por meio de palavras. Desse modo, levar para o espaço escolar textos que contemplem outras linguagens, semioses e mídias “significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes.” (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

Os textos, produtos da atividade humana, estão articulados às necessidades impostas pela situação comunicativa, à adequação ao contexto social e aos interesses/objetivos dos interlocutores. Esses textos podem assumir diferentes formas, também denominadas de diferentes espécies de texto que, por apresentarem características comuns, passaram a receber a denominação de gênero do texto. Tal concepção formou-se, principalmente, a partir das teorias propostas por Bakhtin (2011) sobre os gêneros de (ou do) discurso. A partir desse autor, “todo texto pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 1999, p. 73). Nessa perspectiva, todo texto mantém uma relação de interdependência com as atividades humanas e se inscreve em um gênero apropriado à especificidade da

esfera social da qual ele faz parte. Isso se deve ao fato de que, ao se comunicar, o ser humano age em determinadas esferas sociais, como por exemplo, a do trabalho, a da escola, a da religião, a do lazer, dentre outras. Em todas essas esferas, o uso da linguagem efetiva-se em forma de enunciados (orais ou escritos). O agir humano, portanto, só se dá na e pela interação, e é esse agir que gera determinados tipos de enunciados, do que se pode depreender que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011, p. 280). Para o autor, o fato de cada esfera social comportar um repertório de gêneros do discurso contribui para que a riqueza e a variedade dos gêneros sejam infinitas, visto que eles vão “diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (BAKHTIN, 2011, p. 280).

Bakhtin (2011) classifica os gêneros discursivos em gêneros primários e gêneros secundários. Os primários aludem a situações de comunicação do cotidiano, marcadas pela espontaneidade, pela não elaboração, pela informalidade e se concretizam em gêneros como: carta pessoal, bilhete, conversa informal etc. Os secundários, comumente escritos, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como romances, teses, anúncios publicitários, histórias em quadrinhos etc. Para Bakhtin (2011), os gêneros secundários são formados a partir da reelaboração dos primários. Logo, uma conversa informal relatada em uma história em quadrinhos perde seu caráter imediato (de texto do cotidiano) e transforma-se em um acontecimento complexo (em narrativa visual).

Os gêneros textuais<sup>3</sup> são a base de nossa comunicação. Ao nos dirigirmos a alguém que está distante, recorremos aos gêneros telefonema, e-mail, carta, mensagens de texto, mensagens instantâneas, chamadas de voz etc. Para vendermos um produto, fazemos uso do gênero anúncio. Para pressionarmos determinada autoridade, lançamos mão de um abaixo-assinado. Para fazermos alguém rir, contamos uma piada. Para espantarmos os males, cantamos uma canção, lemos um romance, um poema. Embora não os nomeemos o tempo todo, esses e outros exemplos que poderíamos elencar comprovam que não é possível haver

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, coadunamos com a justificativa apresentada por Bronckart (1999) para classificar os textos. Segundo esse autor (1999, p. 75), como “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”, adotamos a terminologia gênero textual (= gênero de texto) em vez de gênero discursivo (= gênero do discurso).

comunicação e interação sem que se recorra a um gênero textual, uma vez que eles moldam a fala e a escrita e é, por meio deles, que as mensagens que trocamos em nossa vida social se organizam e se concretizam, como visto anteriormente.

Os gêneros textuais, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 155), são, portanto,

[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Essas “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas” (MARCUSCHI 2007, p. 23) são empregadas em diversos contextos, com diferentes intencionalidades: informar, persuadir, entreter, aconselhar, opinar etc., e pertencem a uma esfera social ou institucional, que estruturam a comunicação humana, como adiantado.

Schneuwly e Dolz (2004), baseados nos estudos feitos por Bronckart (1999), vão além e propõem um conceito de gênero de definição mais didática, isto é, mais voltada para o trabalho com a língua materna em sala de aula. Para esses autores (2004), os gêneros são (mega) instrumentos que, ao fundarem as situações de linguagem, podem ser considerados um ponto de referência concreto para a aprendizagem languageira. Assim como Bakhtin (2011), defendem que os gêneros podem ser caracterizados pelos conteúdos “que se tornam dizíveis por meio deles” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 143), por uma estrutura comunicativa que lhes é própria, por unidades linguísticas específicas, que revelam a posição enunciativa do enunciador, pelos conjuntos de sequências textuais e pelos tipos de discurso que constituem sua estrutura. Na perspectiva desses autores, todos os elementos relacionados devem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Como os gêneros configuram atividades peculiares, que fazem sentido para o aluno, pois estão conectadas com a vida dele na sociedade, é muito importante que a escola seja um espaço potencializador no que diz respeito à apropriação dessas (mega) ferramentas. Para isso, Schneuwly e Dolz (2004) apontam duas ferramentas, que visam à organização do ensino de produção de textos por meio de gêneros e sobre os quais discorreremos neste trabalho: o modelo didático de gênero e a sequência didática. Antes, contudo, apresentaremos o modelo de análise textual concebido pelo quadro teórico do ISD.

### 1.2.2 O modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo

A compreensão de que o gênero textual é um instrumento de interação social levou Bronckart (1999) a elaborar um método para análise de textos, que tem como finalidade entender tanto o contexto de produção quanto a arquitetura interna dos textos.

Como afirma Bronckart (1999, p. 93), “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Para a análise das condições de produção, é imperativo levar em conta o mundo físico e o mundo sociossubjetivo que constituem o texto. O primeiro remete ao levantamento de hipóteses sobre: quem produziu o texto, para quem ele foi produzido, em que lugar físico e com que função foi produzido. O segundo considera o contexto físico, embora o contexto sociossubjetivo o sobreponha, o que nos remete a considerar o local social do enunciador do texto, o seu provável destinatário, o lugar social onde foi produzido e que efeitos pretende provocar no destinatário.

A arquitetura interna proposta por Bronckart (1999) prevê que os textos sejam analisados a partir de sua organização, como um folhado textual, formado pela infraestrutura geral do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto é considerada por Bronckart (1999, p.120) o “nível mais profundo [...] constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.”

O plano geral corresponde ao conteúdo temático, que pode assumir o formato de resumo do texto. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 97), “o conteúdo temático (ou referente) de um texto pode ser definido como um conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas.” Não deve ser confundido com o assunto específico do texto, mas como um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Uma carta pessoal, por exemplo, pode ter diferentes conteúdos temáticos: convite, declaração de amor, despedida, pedido, confissão etc.

Os tipos de discurso referem-se à maneira como os aspectos discursivos são engendrados no texto. Segundo Bronckart (1999), os tipos relacionam-se aos

elementos responsáveis pela heterogeneidade dos textos: línguas, linguagens e estilos, e são considerados como

formas linguísticas identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 1999, p. 149).

As formas linguísticas correspondem aos tempos verbais, pronomes, advérbios, modalizadores etc. empregados nos textos. A organização sintática é responsável pela tradução do mundo discursivo e pela identificação dos tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Para distinguir os tipos de discurso, Bronckart (1999) pauta-se na descrição dos mundos, conceito inspirado em um estudo feito por Weinrich (1973), e nas operações psicológicas que norteiam a produção textual, assim como na discriminação das configurações de unidades linguísticas que definem os segmentos do texto. Os mundos representados pelos agentes humanos são denominados de **mundo ordinário** e os mundos originados pela atividade de linguagem são chamados de **mundo discursivo**, o qual exige a realização de dois conjuntos de operações. A primeira evidencia a relação entre a forma como o conteúdo temático se organiza com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem ocorre. A segunda refere-se à relação existente entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal em um texto, assim como à relação com os parâmetros físicos da ação linguageira (BRONCKART, 1999).

No que diz respeito ao primeiro conjunto, as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático apresentam duas faces: ou são apresentadas como “**disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem”, ou são apresentadas como “**conjuntas** às da ação de linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 152-153). A opção por uma dessas faces depende do objetivo do enunciador, isto é, ou opta pela construção de um mundo distante da situação de produção (disjunto), ou opta por levá-la em consideração (conjunta). Quando as coordenadas estão disjuntas, os fatos são fundamentados em uma origem espaço-temporal disjunta e são denominados de fatos narrados. Quando as coordenadas do mundo da ação da linguagem mobilizam representações em uma

origem espaço-temporal conjunta, os fatos são expostos. Desse modo, têm-se os mundos da ordem do **narrar** e da ordem do **expor**.

As relações entre os agentes e os parâmetros físicos da ação da linguagem podem ser explicitadas no texto. Nesse caso, haveria **implicação**. Se essas relações não forem explicitadas, significa que elas apresentam **autonomia** em relação aos parâmetros. A interseção dessas quatro “distinções” permite definir quatro mundos discursivos: “a) mundo do EXPOR implicado; b) mundo do EXPOR autônomo; c) mundo do NARRAR implicado; e d) mundo do NARRAR autônomo”. (BRONCKART, 1999, p. 155). Para identificar as operações que integram esses mundos, é necessário analisar não só as formas linguísticas específicas de cada mundo construído e que variam de acordo com a língua em que o texto é escrito, como também as operações psicológicas que a elas subjazem. As formas linguísticas definem o tipo de discurso, ao passo que os arquétipos psicológicos designam o tipo de discurso “sob o ângulo das operações psicológicas “puras”” (BRONCKART, 1999, p. 156), isto é, sem considerar as operações de semantização. Observemos essa proposta na tabela a seguir:

**Quadro 1 – Tipos de discurso**

	<b>Coordenadas gerais dos mundos</b>	
Relação ao ato de produção	Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart, 1999, p. 157.

Quando em uma situação comunicativa, os interlocutores alternam tomadas de turno em um mesmo espaço-temporal, dizemos que ela é um exemplo de discurso interativo. Esse tipo de discurso está presente em gêneros textuais da modalidade oral, tais como: intervenção política, conversa e entrevista. Se a interação vier apresentada na forma do discurso direto e fizer parte de um texto narrativo, ocorre o que Bronckart (1999) denomina de discurso interativo relatado, típico de gêneros textuais da modalidade escrita, como: conto, novela, romance e fábula.

Quando, no texto, houver a junção do mundo discursivo com o mundo do agente-produtor, sem que seja necessário fazer alusão a este para que o conteúdo temático seja compreendido, o discurso é denominado teórico. Dele, são exemplos: o dicionário, a enciclopédia, a monografia, a dissertação.

O relato interativo é caracterizado “pela implicação dos parâmetros físicos da ação da linguagem em curso” (BRONCKART, 1999, p. 162), pois as instâncias de agentividade, nesse tipo de discurso, fazem referência direta a esses mesmos agentes por meio de dêixis. Esse tipo de discurso é encontrado em gêneros textuais da modalidade oral, como intervenção política, conversação, entrevista etc. No entanto, o relato interativo não se restringe apenas a essa modalidade, ele também está presente em gêneros da modalidade escrita, tais como romances e peças teatrais, e ocorrem quando os gêneros são constituídos por um segmento narrativo predominante, no qual estão inseridos segmentos de discurso interativo relatado.

A narração possui um caráter disjuncto/autônomo, em que estão presentes personagens e acontecimentos/ações. Nesse tipo de discurso, normalmente, as unidades linguísticas não fazem referência ao agente-produtor, nem ao espaço-temporal da produção. Sabe-se, porém, que há textos narrados em primeira pessoa. Esse fato, aparentemente contraditório, é considerado como uma confusão do narrador com o autor propriamente dito. Em gêneros como a crônica, o conto, o romance etc., predominam o discurso narrativo. No entanto, sabe-se que esses mesmos gêneros podem apresentar outro (s) tipo (s) de discurso, assim como o discurso narrativo pode estar presente em gêneros, como a monografia, que é tipicamente um exemplo do discurso teórico.

No que diz respeito às sequências, Adam (2008, 2019) as define como unidades textuais complexas, relativamente autônomas, dotadas de uma organização interna peculiar, formadas pelo agrupamento de macroproposições. Estas, por sua vez, adquirem sentido ao combinarem diversas proposições, “podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da articulação de diferentes tipos de sequência.” (BRONCKART, 1999, p. 218). As possíveis combinações de macroproposições dão origem a cinco tipos específicos de agrupamentos prototípicos, que são as sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Tais sequências configuram formas particulares de organização do conteúdo temático e, juntamente com os tipos de discurso, contribuem para a organização interna da

produção textual. Segundo Bronckart (1999), Adam chegou a considerar, em algumas obras, a existência de outras sequências (injuntiva e poética, por exemplo), mas optou por excluí-las para restringir-se aos cinco tipos básicos.

Bronckart (1999), ao retomar os estudos de Adam (1990), reavalia as sequências propostas e acrescenta uma sequência: a injuntiva. Logo, para Bronckart, as sequências dividem-se em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva, dialogal e injuntiva e esses “seis tipos de sequência constituem [...] modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico” (BRONCKART, 1999, p. 237). Essas diferentes sequências, diferentemente dos tipos de discurso, aparecem geralmente combinadas. Assim, todo gênero é, igualmente, nesta perspectiva teórica, heterogêneo, isto é, constituído por diferentes sequências, em diversas modalidades de articulação. A título de exemplificação, podemos mencionar alguns gêneros textuais que ajudam a corroborar essa afirmação. As receitas culinárias apresentam, normalmente, duas sequências: a descritiva e a injuntiva. Os anúncios publicitários, comumente, apresentam as sequências: argumentativa, injuntiva e descritiva. Os romances policiais, geralmente, possuem sequências descritivas mescladas às narrativas. Marcuschi (2008) faz uma análise de uma carta pessoal e nela identifica as sequências descritivas, injuntivas, expositivas, narrativas e argumentativas. De acordo com esse autor, uma análise como a efetuada por ele pode ser desenvolvida com todos os gêneros e, de maneira geral, notar-se-á que existe uma grande variedade de sequências nos gêneros textuais.

Os mecanismos de textualização, propostos por Bronckart (1999), estão relacionados ao desenvolvimento do conteúdo temático, ao estabelecimento da coerência temática do texto e são divididos em três tipos de mecanismos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão marcam a relação da progressão temática e são concretizados por marcadores textuais. Esses marcadores podem marcar as alternâncias entre os tipos de discurso, entre fases de uma sequência e assinalar articulações entre frases. O autor (1999) relaciona as principais unidades linguísticas que visam à marcação da conexão, a saber: a) advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico, como por exemplo: embora, depois, primeiramente, além disso etc.; b) sintagmas preposicionais: depois de três dias, no dia seguinte etc.; c)

conjunções coordenativas: mas, porém, ou, nem, isto é etc.; e d) conjunções subordinativas, ou seja, desde que, porque, a fim de que etc.

Os mecanismos de coesão nominal introduzem temas, personagens e asseguram a referenciação e a progressão textual. Para isso, o enunciador pode se valer de procedimentos tais como: a substituição lexical, a substituição pronominal (anáforas), a elipse etc. As unidades linguísticas que assinalam esse tipo de coesão são: as anáforas pronominais, compostas por pronomes pessoais, pronomes relativos, pronomes possessivos com função adjetiva, pronomes demonstrativos e reflexivos; e as anáforas nominais, compostas por sintagmas nominais de vários tipos (sinônimos, expansão lexical, determinantes etc.).

Já os mecanismos de coesão verbal garantem, segundo Bronckart (1999, p. 127), “a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações)” e são realizados pelos tempos e modos verbais. Essas unidades lexicais são responsáveis pelo desenvolvimento do conteúdo temático e pela produção de um efeito de progressão. A análise desse tipo de coesão deve levar em consideração

os **processos** efetivamente verbalizados, com suas diversas propriedades aspectuais e sua propriedade eventual de situabilidade temporal objetiva; os **eixos de referência**, quer se trate do eixo global associado a um tipo de discurso quer de eixos mais locais; a **duração** psicológica associada ao ato de produção. (BRONCKART, 1999, p. 282).

Os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart (1999) assinala, ajudam a identificar posicionamentos enunciativos e refletem as múltiplas avaliações sobre o conteúdo temático. Nesse sentido, neste nível de análise, podem-se perscrutar as vozes e as modalizações.

As vozes são caracterizadas por Bronckart (1999, p. 326) “como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” e dividem-se em três categorias: vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor. As vozes de personagens procedem de seres humanos ou de entidades humanizadas (como no caso das fábulas), “implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto” (BRONCKART, 1999, p. 327). Pode pertencer a um herói na narração, ou a um dos interlocutores no discurso interativo dialogado (como no fragmento abaixo), ou ainda a um pesquisador/cientista em um discurso teórico.

[...] E prosseguiu: “Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?”  
 “Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato.  
 “Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice.  
 “Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato.  
 (CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*, p. 81.)

As vozes sociais procedem de personagens, grupos ou instituições sociais que não interferem como agentes no conteúdo temático de um texto, “mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo.” (BRONCKART, 1999, p. 327), como neste exemplo em que a voz social de uma organização é citada:

[...]

**Segundo a Unesco**, o Brasil tem 13,8 milhões de analfabetos. Sem contar os analfabetos funcionais, um universo que engloba 54% da população entre 15 e 64 anos que cursaram até a 4ª série e, no entanto, não são capazes de compreender textos longos e muito menos redigir uma carta sem graves erros de concordância e sintaxe. [...] (BETTO, Frei. *Leitura e aprendizado*).

A voz do autor refere-se diretamente à voz da pessoa que produz o texto e que faz intervenções, comentários ou avaliações de alguns aspectos enunciados, conforme vemos no trecho a seguir:

A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam **muito bem-vestidos** porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeite de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio **por razões óbvias**: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados — e esta vinha com o **seu melhor vestido** para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, **infantilizadas em babados cor de rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata**. (LISPECTOR, Clarice. *Feliz aniversário*. In: *Laços de família – grifos nossos*).

Essas vozes podem ser apresentadas direta ou indiretamente. Quando forem diretas, tem-se o discurso interativo. Quando indiretas, podem estar presentes em qualquer tipo de discurso e são assinaladas por expressões como “segundo, de acordo com o autor”, dentre outras.

As modalizações, como postula Bronckart (1999, p. 330), “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” e são

distribuídas em quatro grupos: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas. Tais funções são caracterizadas na materialidade linguística do texto, ou seja, nas marcas que traduzem uma avaliação externa dos conteúdos temáticos.

As modalizações lógicas, ligadas ao mundo subjetivo, “apresentam elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc.” (BRONCKART, 1999, p. 330). Exemplos: advérbios (talvez, provavelmente, etc.), verbos no futuro de pretérito (faria, começaria, etc.) e estruturas oracionais (É evidente que; Tenho certeza de que, dentre outras), que se materializam em frases como: “O Brasil, **sem dúvida**, precisa investir mais em educação.”, “**É evidente que** o racismo é um tema que deve ser amplamente discutido em nosso país.”, “Tudo **seria** diferente se tivesse me escutado.”, “[...] Augusto amava **deveras**, e pela primeira vez em sua vida; [...]” (MACEDO, 1997, p. 253) etc..

As modalizações deônticas, relacionadas aos valores, opiniões e regras do mundo social, apresentam elementos do conteúdo como pertencentes ao “domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331). Exemplos: verbos no presente (deve, não deve, posso, não posso, dentre outros), estruturas oracionais (É lamentável que; É preciso que, etc.) e estão presentes em frases como: “O Brasil **precisa** prestar mais atenção às mulheres vítimas de violência doméstica.”, “A situação **deve ser analisada com cautela**.”, “**É lamentável que** tenhamos chegado a essa situação.”, “Você **deve** fazer atividade física, pois faz bem para o corpo e para a mente.”, “Navegar **é preciso**; viver não é preciso.” (FERNANDO PESSOA) etc..

As modalizações apreciativas, originadas do mundo subjetivo, trazem avaliações, julgamentos a partir do ponto de vista do enunciador, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão de quem avalia. Exemplos: advérbios (felizmente, infelizmente etc.), expressões de interjeição (ai de mim!) e são, normalmente, encontradas em frases como: “**Infelizmente**, ela chegou.”, “**É uma pena** que não veja a beleza de uma flor.”, “**Lamento** que não tenha aproveitado a viagem.”, “**Ai de mim!** A vida se prende obstinadamente àquilo que mais odeia” (SHELLEY), “No amor **felizmente** a riqueza está na doação mútua. O que não

significa que não haja luta: é preciso se doar o direito de receber amor. Mas lutar é bom.” (CLARICE LISPECTOR) etc..

As modalizações pragmáticas explicitam a responsabilidade enunciativa do conteúdo temático, atribuindo intenções, razões ou capacidades de ação a um agente, principalmente, sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). São alguns exemplos desse tipo de modalização verbos no pretérito (devia, não devia, pretendeu, pudesse, quis) e construções como: “Carlos **não podia ajudar mais.**”, “**Ninguém** precisa saber de todos os detalhes da sua vida.”, “**Estudos adicionais são necessários** para comprovar a eficácia do medicamento.”, “**É preciso** sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós” (JOSÉ SARAMAGO) etc..

Apresentado o modelo teórico-metodológico do ISD para a análise de textos, vejamos, a seguir, a relação entre os gêneros textuais e o ensino de línguas.

### 1.3 Gêneros textuais e ensino de línguas

De acordo com Bezerra (2007), tradicionalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, primava-se por uma abordagem estritamente normativa, em que a análise de frases e/ou palavras isoladas era privilegiada. Todavia, os avanços dos estudos linguísticos e dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas provocaram mudanças no ensino de Português.

O surgimento de novas teorias, as renovações metodológicas e a inserção, na década de 70, de textos midiáticos no currículo contribuíram para que o ensino de língua fosse repensado. Desses fatores, destaca-se o papel preponderante que “a teoria sociointeracionista vygotskiana de aprendizagem, as teorias de letramento e as teorias que tratam de texto/discurso” (BEZERRA, 2007, p. 38) exerceram na metodologia de ensino da língua.

Um ensino pautado na teoria sociointeracionista considera a linguagem como instrumento de interação social, o que, para Travaglia (2009), corresponde a considerar que

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada

situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

A materialização da linguagem em textos coloca à disposição do falante uma série de “modelos textuais” que ele irá selecionar de acordo com a situação comunicativa, caracterizada por parâmetros físicos e sociosubjetivos.

A ideia de que o texto deve ser a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa não é recente. Na década de 80, Geraldi (1984) em sua obra, faz um convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula, e também um convite a um (re) dimensionamento destas atividades. Ao abordar temas como os erros mais comuns no ensino de língua portuguesa, as contribuições da linguística para o ensino de língua materna, as concepções de linguagem e como elas orientam o ensino de português e, ao apresentar sugestões de práticas de ensino de leitura e de produção de textos para o Ensino Fundamental II, o autor destaca a importância do uso do texto nas aulas de língua portuguesa.

Outro fator que contribuiu para que o cerne do ensino de língua materna passasse a ser o texto foi a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997/1998. Esse documento governamental previa que os textos fossem adotados, desde a alfabetização, como a base das aulas que, entre outros objetivos, deviam contribuir à formação de leitores e de escritores competentes.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa, a escola deveria viabilizar o contato dos alunos com textos de qualidade e que estivessem relacionados não só às necessidades práticas do dia a dia, como também “os que caracterizem os usos públicos da linguagem, [...] podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p. 24). Esse mesmo documento destacava a impossibilidade de o aluno aprender a produzir e a interpretar textos por meio de frases descontextualizadas ou de textos incoerentes, que, além de só existirem em determinados materiais didáticos, não contribuía para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Além disso, recomendava que a escola explorasse a diversidade de textos que circulam na sociedade e que pudesse contribuir para que o estudante fosse capaz de atuar sobre e com a própria linguagem, adequando-a aos destinatários, aos objetivos e às diversas situações comunicativas.

Passados quase vinte anos da implementação dos PCN, é publicado um novo documento normativo para as redes de ensino públicas e particulares: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018). Esse novo documento dialoga com o seu precedente e nasce da necessidade de atualizar os conteúdos, adequando-os às atuais pesquisas da área e “às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)”. (BRASIL, 2018, p. 67) . A BNCC, assim como os PCN, também considera o texto como instrumento fundamental das aulas de língua portuguesa, visto que pode

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66).

De maneira análoga, sobre a importância do texto, Antunes (2005, p. 39-40) defende que

O texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o *objeto* de estudo nas aulas de língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos. [...] deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). [...]. O fundamento para essa concepção, já vimos, é o seguinte: *ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos*. (ANTUNES, 2005, p. 39-40).

Nessa perspectiva, os textos, materializados em gêneros textuais, tornam-se foco de estudo e passam, então, a serem considerados tanto o ponto de partida quanto o de chegada nas aulas de língua portuguesa, já que, por meio deles, o aluno tem acesso à língua em funcionamento. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), é por meio dos gêneros que a linguagem é materializada, eles são instrumentos que viabilizam a comunicação e tem vasto poder de ampliar a compreensão da realidade, possibilitando, aos discentes, formas concretas de participar, crítica e significativamente, da sociedade. Dessa forma, o estudo de gêneros textuais nas aulas de língua pode ter, nas palavras de Bezerra (2007), consequências positivas, haja vista que, por meio dele,

as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada

situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2007, p. 41).

Bakhtin salienta a importância dos gêneros (discursivos) ao afirmar que, caso “não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso [...], a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2011, p. 283); por isso, quanto mais dominarmos os gêneros, mais capacidades de linguagem desenvolveremos, já que, ao estudá-los, mobilizamos capacidades para ler e para produzir, de forma eficaz, não só o gênero estudado, mas também diversos outros.

Dada a importância dos textos para atuarmos na sociedade, Schneuwly e Dolz (2004) postulam que os gêneros textuais, não apenas os orais como também os escritos sejam, regularmente, estudados na escola. Eles são os principais instrumentos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua e devem ser ensinados, na proposta dos autores, a partir de uma sequência didática, cuja finalidade é fornecer subsídios para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que ultrapassem o gênero em questão e sirvam como referência para outros usos.

Assim como os autores, os PCN também assinalavam a necessidade de “oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever” (BRASIL, 1998, p. 283). Para isso, a escola deveria assumir o compromisso de formar produtores de textos competentes, o que pressupunha, de acordo com esse documento:

uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 1997/1998, p. 68).

Com o intuito de efetivar a prática de produção de textos na sala de aula, os PCN apresentavam uma série de procedimentos didáticos, como: leitura de textos de boa qualidade, produções em pequenos grupos, diálogo entre professores e alunos, aplicação de projetos, retextualização de gêneros textuais etc. Ademais, salientavam a importância da refacção do texto. Esse procedimento consistia na reestruturação do texto e ele só seria possível a partir da elaboração de atividades capazes de fornecer

subsídios para que o aluno revisasse seu texto. A revisão consistia em acrescentar, retirar, deslocar ou transformar trechos do texto, com o objetivo de torná-lo mais compreensível para o leitor, levando em consideração, inclusive, aspectos ligados à ortografia, à pontuação e à gramática, os quais deviam atuar em prol das atividades de uso da linguagem.

A primazia da produção textual de gêneros, como previra esse documento, devia-se ao fato de que ela servia, entre outras coisas, “para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado” (BRASIL, 1998, p.77). De forma complementar, a BNCC postula que a produção de textos deve compreender “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. (BRASIL, 2018, p. 74).

Embora os PCN dialoguem com a BNCC no que diz respeito à importância de se adotar uma perspectiva de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pelo viés dos gêneros textuais, os estudos linguísticos evoluíram bastante entre as duas décadas que separam os dois documentos (anos 1990 e 2000). De maneira semelhante, a sociedade também passou por muitas transformações, principalmente, na ampliação do uso da tecnologia na maior parte das esferas de comunicação, o que demandou, impreterivelmente, a atualização dos documentos oficiais, a fim de que contemplassem essa nova realidade. Com isso, os textos multissemióticos se popularizaram pelas tecnologias digitais e estão cada vez mais presentes no cotidiano, chegando, também, à escola. No entanto, embora estejam amplamente difundidos, ainda não são devidamente priorizados nas aulas destinadas ao ensino de língua portuguesa, uma vez que nelas ainda prevalecem os textos tradicionalmente indicados pelos livros didáticos, como assinala Ribeiro (2016):

[...] a maior parte das atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não aborda questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. Isso não parece um tanto desalinhado em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos? (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Apesar de Ribeiro (2016) mostrar-se relativamente pessimista em relação ao tipo de trabalho com textos multimodais apresentado pelo material didático utilizado nas escolas, pudemos observar que os livros didáticos que compuseram o Programa

Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ensino Fundamental II 2020 estavam alinhados à BNCC e deram mais destaque à análise, à leitura e à produção de textos multissemióticos. Enquanto nos PCN, os gêneros textuais baseavam-se, sobretudo, na linguagem escrita e nos suportes analógicos, como jornais, livros, cartazes etc., na BNCC, os textos multissemióticos ganharam destaque assim como os suportes digitais, e é nesse ponto que reside a diferença central entre os documentos: a inserção da leitura e da produção de textos que conjugam múltiplas linguagens. Além disso, a BNCC não só apresenta um avanço ao propor formas de refletir sobre a língua, para que o falante se apodere dela em seu próprio uso, como também visa a desenvolver capacidades linguísticas de forma articulada, isto é, reconhecidas na leitura e consideradas na escrita, por exemplo. Esse documento também assinala que

não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2018. p. 76).

Desse modo, o aluno será capaz de planejar, de produzir, de revisar/editar suas produções com autonomia e com propriedade. Convém salientar, no entanto, que o ensino de produção de textos não deve se restringir ao ambiente escolar como se o aluno o fizesse apenas para o professor. É preciso mostrar, para ele, a aplicabilidade dos gêneros fora dos muros da escola, pois a produção textual, oral ou escrita, é, antes de tudo, um instrumento social, que possibilita a construção de conhecimentos, bem como o exercício de uma atitude de protagonismo na vida em sociedade.

O ensino focado no gênero, isto é, em suas características linguísticas, composicionais e temáticas, na visão de Schneuwly e Dolz (2004, p. 144), “dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção de textos”. Outrossim, coaduna com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997/1998) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que consideram que os gêneros textuais precisam ser objeto de ensino a fim de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de capacidades para agir com a linguagem em diversas práticas sociais, o que configura exercício da cidadania, isto é, “de participação social do sujeito na vida e na comunidade.” (ANTUNES, 2014, p. 61).

Segundo Marcuschi (2007), os gêneros textuais são dinâmicos e se modificam para atender às necessidades da sociedade. Os avanços tecnológicos, por exemplo, influenciaram e exigiram novas formas de interação. Com o acesso à internet, surgiram novos gêneros e outros assumiram variadas formas, o que evidencia que eles estão a serviço das necessidades reais de seu tempo. Esses novos gêneros (e não apenas eles), cada vez mais digitais e multissemióticos, exigem novas práticas de leitura e de escrita. Segundo Dionísio (2011, p.138), “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. “

Na contemporaneidade, palavras e imagens mantêm uma relação intrínseca e indissociável em todos os contextos. Viver em um mundo cada vez mais visual exige, portanto, um letramento multissemiótico, por meio do qual uma pessoa seja capaz de ler e de produzir textos que conjugam múltiplas linguagens. A presença da multimodalidade exige um tipo de letramento que visa a capacitar o indivíduo a agir na vida moderna, compreendendo e interagindo com os mais diversos recursos tecnológicos e em várias semioses. Para Dionísio (2011), a multimodalidade textual exige diferentes letramentos, por conseguinte, ao letramento da escrita deve-se incorporar o letramento da imagem.

Dada a importância dos gêneros textuais para a comunicação e a necessidade de promover o letramento multissemiótico, como preconiza a BNCC, as histórias em quadrinhos vão ao encontro das atuais demandas de práticas de leitura e de escrita, uma vez que as múltiplas linguagens que as compõem atuam em constante interação.

De acordo com Rama e outros autores (2018), as histórias em quadrinhos (HQs) surgiram no final do século XIX e ganharam notoriedade na década de 1930, nos Estados Unidos, mas há quem afirme que tiveram início nas pinturas rupestres. Devido à sua popularidade, hostilizaram-nas no período pós-guerra, sob alegação de que elas poderiam trazer malefícios aos seus principais leitores, provocando anomalias em seu comportamento. Esse fato levou diversos países, inclusive o Brasil, a criar um código de ética para os quadrinhos. A barreira imposta às HQs predominou por bastante tempo. Apenas no século XX, expandiram-se ao circularem em jornais e, atualmente, são veiculadas em publicações exclusivas e ainda ganharam espaço nas mídias digitais. A inclusão desse gênero, nos livros didáticos, aconteceu

paulatinamente posto que, apenas em meados dos anos 1990, o Ministério da Educação (MEC) passou a incluir textos sincréticos nos materiais didáticos.

Vergueiro (2018) elenca diversas razões que comprovam que as HQs auxiliam o ensino. Dentre elas, destacamos: é um gênero que os estudantes querem ler; as palavras e as imagens ensinam de forma mais eficiente; há diversas informações nos quadrinhos que auxiliam na formação do estudante; enriquecem a comunicação e o vocabulário, auxiliam no desenvolvimento da cultura de leitura, obrigam o leitor a pensar e a imaginar etc..

Rezende (2009, p. 126) diz que as HQs são “[...] ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor”.

Mediante o exposto, pode-se afirmar que as HQs são um recurso didático atraente, que apresentam linguagem clara, conteúdos atualizados, abordados de forma interdisciplinar e que apresentam rica significação para seus leitores e autores. Ademais, a leitura e a escrita de HQs podem contribuir para o letramento multissemiótico do estudante, potencializando capacidades que permitirão o uso produtivo das múltiplas linguagens para além dos muros da escola, nos mais variados contextos e situações comunicativas.

### **1.3.1 Modelo didático de gênero**

Dada a importância do ensino de língua por meio dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004), com base nas reflexões teóricas desenvolvidas por De Pietro (1997), propõem que, anteriormente à elaboração de uma sequência didática, construa-se um modelo didático de gênero (MDG) para o trabalho com um gênero textual. Segundo esses autores, o MDG tem o objetivo de “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto do domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas.” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 69-70). Como são várias as referências teóricas sobre determinado gênero, Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam que três princípios devem ser observados em seu trabalho didático: o princípio da legitimidade, o princípio da pertinência e o princípio da solidarização.

O princípio da legitimidade está relacionado às referências bibliográficas existentes sobre o gênero textual, ou seja, aos estudos teóricos sistematizados por

estudiosos/pesquisadores dessa área do conhecimento. O respaldo nessas teorias confere credibilidade e legitimidade ao objeto de ensino.

O princípio da pertinência diz respeito ao papel que a escola desempenha no processo de ensino-aprendizagem, o que implica conhecer as capacidades dos estudantes e comprometer-se com os objetivos da instituição de ensino. Para isso, o professor precisa diagnosticar as capacidades consolidadas pelos alunos com o intuito de elaborar/produzir seu planejamento de ensino, sem deixar de levar em consideração o meio no qual eles estão inseridos, dando prioridade a gêneros textuais que, de fato, poderão capacitá-los a agir dentro e fora da escola.

Por fim, o princípio da solidarização destaca a importância de fazer com que o ensino seja condizente com os objetivos almejados. Na prática, pressupõe-se a elaboração de atividades que favoreçam a aprendizagem do gênero a ser estudado.

Nesse sentido, para a elaboração de um MDG, Machado e Cristovão (2006, p. 557-558) enfatizam a necessidade de não só analisar vários exemplares do gênero textual selecionado, como também de levar em consideração alguns aspectos, tais quais:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
  - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
  - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
  - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
  - as características dos mecanismos de conexão;
  - as características dos períodos;
  - as características lexicais. (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006, p. 557-558).

Segundo Messias (2014), a elaboração de um MDG exige que o professor conheça, *a priori*, o nível escolar de seus alunos, bem como os conhecimentos prévios e as capacidades linguísticas de que dispõem e as que se pretendem alcançar sobre um gênero específico. Fundamentados nos estudos dessa autora (2014), nas

propostas de Pietro (1997), nos estudos de Pietro e Schneuwly (2003) e nas reflexões de Machado e Cristovão (2006), podemos afirmar que o passo seguinte, para a elaboração de um MDG, é selecionar o gênero textual a ser estudado. Feito isso, faz-se necessário analisar vários textos do mesmo gênero, retirados de diferentes suportes, a fim de mapear as dimensões e características ensináveis que são recorrentes neles. Em seguida, deve-se consultar autores e teorias que são referências no gênero em questão, observar como ele se comporta em sociedade, para, enfim, elaborar-se um MDG.

Para De Pietro e Schneuwly (2003, p. 14), o MDG fornece “objetos potenciais para o ensino”, “permite, para um mesmo público-alvo, construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem” e possibilita a construção de “sequências de ensino/aprendizagem de complexidade crescente e segundo o desenvolvimento dos alunos”. Baseadas nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Genebra, Machado e Cristovão (2006, p. 559) afirmam que o objetivo do MDG é “subsidiar o ensino de língua materna e o aprendizado do aluno por meio de atividades destinadas ao desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros”. Nessa perspectiva, o MDG não só aponta para o que o professor deve ensinar, como também para os conhecimentos que ele deve dominar para melhor fundamentar suas intervenções pedagógicas.

Podem igualmente auxiliar a construção de um MDG as propostas de adaptação do modelo de análise de texto (Bronckart, 1999) elaboradas por Bueno (2009), cuja finalidade, na visão da autora, é torná-lo mais simples e didático. Para se ensinar qualquer gênero textual, deve-se levar em consideração suas dimensões passíveis de serem ensinadas, a saber: o contexto de produção (enunciador, destinatário, local social, objetivo); os aspectos discursivos (organização textual) e os aspectos linguístico-discursivos (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). O contexto de produção nos auxilia na escolha do gênero textual mais adequado à situação comunicativa. No entanto, estar a par das condições de produção não é suficiente para produzir um gênero. Sua produção pressupõe conhecimento de seu conteúdo temático, de sua organização textual e de aspectos gramaticais imprescindíveis para sua tessitura.

### 1.3.2 Capacidades de linguagem

Na concepção epistemológica e metodológica do ISD, os gêneros textuais são instrumentos que possibilitam a comunicação e a aprendizagem dos estudantes. Schneuwly e Dolz (2004, p.69) defendem que o gênero é, ao mesmo tempo, “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.” Nessa perspectiva, consideramos que o trabalho com gêneros textuais não deve se restringir apenas à ideia de ensinar o gênero pelo gênero. Seu objetivo vai muito mais além e tem como foco o desenvolvimento de capacidades de linguagem, que não só possibilitem o domínio do gênero abordado, como também contribuam para a produção de outros gêneros.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as capacidades de linguagem representam um conjunto de conhecimentos de cunho social, cognitivo e linguístico, acionados na produção ou na recepção do gênero de texto. O domínio dessas capacidades faz com que o sujeito seja um usuário competente de sua própria língua. Desse modo, a opção por um determinado gênero de texto, e não por outro, bem como as escolhas linguísticas para sua textualização, são decorrentes da capacidade de o sujeito acionar, concomitantemente, um conjunto de conhecimentos denominados de capacidades de linguagem.

Cristovão (2009), a partir das teorias de Vygotsky, afirma que as capacidades de linguagem:

podem ser consideradas como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos. (CRISTOVÃO, 2009, p. 318).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), acionamos três capacidades de linguagem ao produzirmos textos orais e/ou escritos: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação permitem que o enunciador leve em consideração o contexto de produção da ação languageira, o que significa observar os aspectos físicos e os socio subjetivos que envolvem o processo de produção. Nesse sentido, como o gênero textual deve estar adequado a um destinatário, a um conteúdo e a um objetivo específicos, podemos afirmar que as situações comunicativas estão diretamente relacionadas ao gênero.

Para que o aluno desenvolva as capacidades de ação, as atividades elaboradas devem conduzi-lo na busca de respostas para questionamentos, como: quem? para quem? onde? quando? por quê? com que função? e de que modo? Cristovão (2009) defende que o desenvolvimento dessas capacidades se dá por meio de atividades que levem o aluno a: fazer inferências; tirar conclusões; levantar objetivos ou intenções do autor e/ou dos envolvidos no texto; e a articular seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.

As capacidades discursivas estão relacionadas à infraestrutura geral de um texto, ao modo como ele se comporta no mundo. Trata-se do plano global dos conteúdos temáticos, dos tipos de discurso e das sequências textuais que constituem um gênero. Cristovão (2009) acredita que, para mobilizar as capacidades discursivas, as atividades propostas devem fazer com que o aluno seja capaz de: analisar as características da infraestrutura do texto (reconhecer *layout*, distinguir organização de conteúdo em gêneros diferentes e/ou em textos do mesmo gênero); realizar inferências; observar os elementos não verbais; e colocar o conteúdo de um texto em ordem.

As capacidades linguístico-discursivas permitem que o enunciador opere com os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e coesão nominal) e com os mecanismos enunciativos (gestão de vozes, modalizações e escolhas lexicais) exigidos na produção textual. Cristovão (2009) assinala que as atividades que visam ao desenvolvimento dessas capacidades devem levar o aluno a:

compreender as operações de conexão, coesão e modalização; perceber a referenciação que implica um sujeito e suas ações; compreender a progressão das informações; relacionar as escolhas lexicais nos campos semânticos desenvolvidos à organização do conteúdo, aos parâmetros da ação de linguagem e às características da esfera de atividade. (CRISTOVÃO, 2009, p. 328-329).

Além dessas sugestões, a autora destaca que o ensino de gramática deve ser contextualizado, de modo que as características linguístico-discursivas do gênero estudado possam ser exploradas. O ensino de gramática contextualizada explora os componentes gramaticais do texto, “tomando, como referência, de seus *valores* e *funções*, os *efeitos* que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.” (ANTUNES, 2014, p. 46). Segundo Antunes (2014, p. 47), essa gramática está “a serviço dos sentidos e das intenções que se queiram manifestar num evento

verbal, com vistas a uma interação qualquer.” Nesse sentido, a visão de Antunes é análoga à de Travaglia (2009, p.235) visto que, para ele, “[...] a gramática é na verdade o estudo e o trabalho com a variedade de recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção de sentidos.”

Essas considerações vão ao encontro das orientações presentes nos documentos oficiais. De acordo com os PCN (1997), os conteúdos gramaticais a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa “devem remeter diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.” (BRASIL, 1997, p. 91). De modo semelhante, a BNCC (2018) reitera que os conhecimentos sobre a língua devem ser associados a práticas de linguagem de modo a propiciar reflexões sobre o “funcionamento da língua no contexto dessas práticas.” (BRASIL, 2018, p. 137). Diante disso, a memorização de regras deve ser substituída, pois ela não só “afasta a língua da vida a que ela serve e se torna algo artificial e sem significado para o aluno.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 12), como também compromete o que, para Travaglia (2009, p. 19), deve ser o principal objetivo (não o único) do ensino de língua materna: formar usuários competentes da língua, o que “corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação”. Sob esse prisma, as aulas de gramática podem contribuir, significativamente, para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas.

Convém ressaltar, no entanto, que essas capacidades de linguagem são interdependentes, logo, em uma ação languageira, o enunciador deve mobilizar, simultaneamente, todas essas capacidades, posto que viabilizam a produção de um gênero e podem ser ensináveis por meio das atividades propostas na sequência didática. Assim, é preciso que o aluno se conscientize do importante papel que cada uma dessas capacidades desempenha no gênero abordado, para que, de fato, ele se torne um instrumento útil, que lhe permita agir com a linguagem em diversas situações de comunicação.

### **1.3.3 Sequência didática de gênero**

Como dito, o trabalho com gêneros textuais proposto pela escola de Genebra prevê a elaboração de um MDG, o qual norteará a elaboração de uma sequência didática (SD). Schneuwly e Dolz (2004, p. 43) conceituam SD como “uma sequência

de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” e tem, segundo os autores, “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83), possibilitando, assim, o acesso a novas práticas de linguagem.

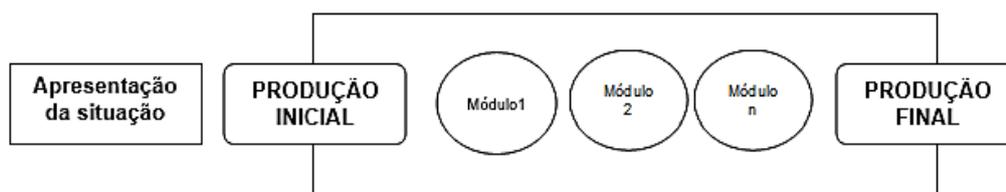
As SD fornecem instrumentos que permitem ao aluno se apropriar de uma prática de linguagem uma vez que, por meio delas, pode-se:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

As SD, do ponto de vista pedagógico, direcionam, organizam e otimizam o trabalho do professor, pois norteiam a elaboração de atividades de acordo com os objetivos que pretende alcançar, partindo, sempre, dos conhecimentos já consolidados pelos alunos; auxiliam na organização do trabalho diário de forma gradual e sistemática; possibilitam que aspectos relacionados à leitura, à escrita, à oralidade e à gramática sejam trabalhados conjuntamente, o que faz mais sentido para quem aprende; além disso, dão abertura para a realização de atividades em duplas/grupos, o que permite que os estudantes troquem conhecimentos e auxiliem uns aos outros, como prevê um trabalho de ensino/aprendizagem de línguas em perspectiva vygotskiana.

O conceito de SD, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), pode ser representado pelo esquema a seguir (FIG. 3):

**Figura 3 – Sequência didática de gênero**



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 83.

A apresentação da situação consiste, em um primeiro momento, em apresentar para os alunos qual gênero textual será estudado, quais os problemas de comunicação detectados e como eles serão resolvidos. Além disso, o professor deverá expor para a turma algumas particularidades que permeiam uma produção: a quem ela será dirigida, que forma vai assumir e quem participará dela. Logo após, ele deverá expor a relevância dos conteúdos que serão trabalhados, bem como as capacidades desenvolvidas por meio das atividades propostas.

A primeira produção servirá como parâmetro para a elaboração dos módulos. Por meio dela, o professor será capaz de diagnosticar as capacidades de que o aluno dispõe sobre o gênero (ZDR) e quais precisam ser desenvolvidas nos módulos (ZDP).

Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, têm a função de instrumentalizar o discente e levá-lo a superar, sistemática e progressivamente, os problemas constatados na primeira produção. Nos módulos, atividades diversificadas, que contemplem a oralidade e a escrita, deverão ser propostas, levando em consideração as dimensões ensináveis do gênero e as necessidades do educando, que poderão levar o professor, inclusive, a reformular algumas atividades com o intuito de atender às reais necessidades dos alunos. Ao final dos módulos, recomenda-se que os conhecimentos adquiridos sejam registrados, podendo o estudante listar suas descobertas e/ou produzir um glossário.

A produção final, conforme asseveram Schneuwly e Dolz (2004, p.90), “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” e serve para que o professor verifique se há diferenças entre a primeira e a última produção textual escrita pelos alunos e quais são elas.

A proposta de produção deve vir acompanhada de uma grade de correção, cujo propósito é o de deixar claros, para os estudantes, os aspectos que serão avaliados/revisados em seu texto. Durante a revisão do texto produzido, é fundamental que o aluno tenha dicionários, gramáticas, manuais de ortografia etc. à sua disposição.

O professor também deverá ler e avaliar o texto dos alunos e, se for o caso, sugerir refações. Os autores sustentam a ideia de que a avaliação de uma produção, pautada em uma grade, faz com que o professor possa “observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 91).

Destarte, uma SD tem como princípios: a valorização do conhecimento prévio do aluno; o ensino pautado na problematização e na reflexão; o ensino centrado na interação social e na sistematização do conhecimento; e a utilização de atividades diversificadas, desafiadoras, organizadas de forma progressiva e, espiraladas, isto é das mais fáceis às mais complexas. Essa ferramenta pedagógica torna-se importante à medida que o professor tem, por meio dela, a oportunidade de realizar um trabalho articulado (envolvendo diferentes eixos: leitura, oralidade, escrita, gramática etc.), organizado e que, de fato, pode contribuir para a formação de proficientes leitores e produtores de textos.

#### **1.4 As práticas de ensino e aprendizagem de Leitura**

Ensinar a ler é um dos grandes desafios enfrentados na escola, sobretudo, pelos professores de Língua Portuguesa. A leitura é essencial para a conquista da cidadania e participação social, para o acesso às informações e para a apropriação de conhecimento do mundo que nos cerca. Nas palavras de Coscarelli (2013, p. 44), a leitura para os estudantes “[...] é algo de que eles não podem prescindir, pois é parte constitutiva de suas atividades cotidianas, espraiando-se para além de uma simples obrigação escolar.” Já, para Solé (1998), a leitura é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e instrumento de aprendizagem, ensinada visando à formação de leitores competentes, o que corresponde a

[...] formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 41).

Na visão de Cagliari (1989), saber ler é mais importante do que saber escrever. Para ele, “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. [...] é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1989, p. 148), e o autor ainda acrescenta que se o aluno for um bom leitor, as outras competências exigidas pela escola tornar-se-ão mais fáceis, pois a leitura acompanha o indivíduo em muitas de suas situações de interação durante a vida.

Embora a formação de leitores competentes seja um dos propósitos das aulas de língua portuguesa, existe ainda um conceito equivocado do que seja a leitura. Muitas vezes, ela é associada à decodificação e à fluência, o que limita o trabalho do professor, uma vez que a leitura é reduzida a uma simples atividade de reconhecimento de um único sentido para o texto, dissociando-a das práticas sociocomunicativas e do que preveem os documentos oficiais que regulamentam o ensino de língua materna nas escolas.

Os PCN (1998, p. 69-70) consideram que

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

A BNCC (2018, p. 69) amplia o sentido do que considera prática de leitura, considerando-a como decorrente “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. O documento prevê a leitura de imagens estáticas, de imagens em movimento e do som e confere destaque, ainda, às práticas leitoras relacionadas ao uso e à reflexão. Além disso, ressalta que as competências de leitura deverão ser desenvolvidas por meio da leitura de diversos gêneros textuais e de propostas de atividades que poderão auxiliar o desenvolvimento de competências de leitura fluente, autônoma e produtiva.

Solé (1998) privilegia os aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura, no qual o leitor busca satisfazer os objetivos que orientam sua leitura. Para a autora, um leitor ativo é capaz de processar e de atribuir sentido ao que lê. Ler, nesse sentido, significa compreender. Segundo a pesquisadora:

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

De acordo com a autora, o processo de leitura se dá a partir de uma perspectiva interativa, na qual os modelos hierárquicos ascendente e descendente estão integrados. No primeiro modelo, o leitor, ao ler um texto, processa seus elementos, iniciando pelas letras, depois com as palavras e frases, em um processo sequencial que possibilita a compreensão do texto. No segundo, o leitor utiliza seu conhecimento prévio e os recursos cognitivos de que dispõe para prever o conteúdo do texto para, posteriormente, comprová-lo. Desse modo, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado. Nesse sentido, o processo de leitura poderia ser assim resumido:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Para Solé (1998, p. 35), “não se ensina a compreender”, mas estratégias de leitura tais como a ativação do conhecimento prévio, o estabelecimento de objetivos de leitura, o esclarecimento de dúvidas, a capacidade de fazer previsões, as inferências, os autoquestionamentos, os resumos e as sínteses devem ser habilidades ensinadas. Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado para que leitor e texto se encontrem, já que é a principal mediadora do contato do educando com o mundo da leitura. Segundo Solé (1998, p. 172), “aprender a ler requer que se ensine a ler”. A autora ainda lembra que:

A aprendizagem da leitura e de estratégias de leitura adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura, que, em princípio, são inacessíveis para ele. (SOLÉ, 1998, p. 18).

Para que haja compreensão, a autora ressalta o importante papel que o conhecimento prévio, os objetivos e a motivação da leitura desempenham nesse processo. O conhecimento prévio está relacionado ao repertório, ou seja, ao

conhecimento de mundo que o leitor apresenta e adquire não só no ambiente escolar, como também fora dos muros da escola. Os objetivos orientam a atividade de leitura. Segundo Geraldi (1997), oferecer objetivos específicos ao aluno para a leitura de um texto é proporcionar que ele saiba o “para quê” e o “porquê” ler um texto. Assim,

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (BRASIL, 1998, p. 43).

As atividades de leitura não devem ser nem artificiais, nem sem objetivos claramente definidos. Nessa perspectiva, Solé (1998) enumera diversos objetivos de leitura, tais como:

Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se aprendeu. (SOLÉ, 1998, p. 92-101).

Solé (1998) defende ainda que os objetivos de leitura devem ser oferecidos aos alunos antes da leitura de um texto, no momento do trabalho com a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. Dessa forma, o leitor pode concentrar-se mais no que lhe interessa, podendo ao final, ou até mesmo durante a leitura, ao perceber, conscientemente, que seus objetivos não foram alcançados, tomar atitudes a respeito, como, por exemplo, reler o texto. Sobre a importância de ter objetivos definidos, Kleiman (2000) corrobora as ideias de Solé ao afirmar que, muitas vezes, a leitura proposta pelo professor não apresenta objetivos claros e não se pauta em estratégias que, de fato, podem contribuir para a formação de leitores proficientes. A autora considera que, na escola:

[...] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para

conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 2000, p. 30).

Solé (1998) discorre também sobre a importância da motivação. De acordo com a autora “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo” (SOLÉ, 1998, p. 4.). Nesse sentido, Bamberger (1995) considera que:

O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual. A percepção dessas motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual. A percepção dessas motivações e interesses esclarece qual é a tarefa do professor: treinar jovens bem-sucedidos, apresentando-lhes o material de leitura apropriado, de modo que o êxito não somente inclua boas habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento de interesses de leitura capazes de durar a vida inteira. (BAMBERGER, 1995. p. 31).

O ensino de estratégias de leitura deve também auxiliar o estudante a compreender o texto lido. Segundo Solé (1998), para compreender o que se lê, é necessário:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. (SOLÉ, 1998, p. 73-74).

Todas essas estratégias, de forma integrada, devem auxiliar os alunos no processo de leitura. Convém salientar, porém, que formar leitores competentes e autônomos pressupõe que o ensino de leitura ocorra antes, durante e depois da atividade de leitura propriamente dita. Nessas três etapas, o professor exerce um importante papel, visto que, de acordo com Solé (1998), ele pode ajudar a criar, a suscitar e a educar o interesse pela cultura da leitura.

Na primeira etapa, Solé (1998) sugere seis pontos que podem auxiliar a compreensão dos alunos:

- Ideias gerais – o professor e o aluno devem estar motivados; o professor deve ler ao mesmo tempo que os alunos; propostas de leitura diversificadas: oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada; textos adequados, isto é, que propiciem uma atividade de leitura significativa; análise do grau de complexidade da atividade e monitoramento para ajudar o aluno a vencer possíveis dificuldades.
- Motivação – desafiar o estudante; utilizar textos que ele não conhece, mas que, ao mesmo tempo, ele queira ler; destacar a relevância da leitura silenciosa; propor situações de leitura reais.
- Objetivos da leitura – determinam o modo como um leitor se situa diante do texto e controla a obtenção do seu propósito.
- Revisão e atualização do conhecimento prévio – dar algumas pistas sobre o que será lido; informar sobre o tipo de texto que vai ler; discutir o que já se sabe sobre o texto; incentivar os alunos a expor o que sabem sobre o tema.
- Estabelecimento de previsões sobre o texto – analisar a superestrutura (tipo de texto), títulos, ilustrações, fonte e demais elementos que permitem prever o conteúdo do texto.
- Formulação de perguntas dos alunos sobre o texto – permite que o professor não apenas meça o que os estudantes sabem e o que não sabem sobre o assunto, como também possibilita suas intervenções.

Essas sugestões têm como finalidade: despertar no aluno a necessidade de ler, transformar o estudante, em todos os momentos, em leitor ativo e, por fim, compreender que toda leitura é fruto da interação entre texto e leitor. Para Solé (1998, p. 115-116), “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”, portanto, o ensino das estratégias deve levar o aluno a usá-las de modo autônomo e eficaz, pois, embora considere que se pode aprender a ler melhor a partir das intervenções do professor, a autora defende que o próprio aluno deve, cada vez mais, agir de forma independente, assumindo o controle de sua aprendizagem.

Na segunda etapa, Solé (1998) sugere dois tipos de leitura: a leitura compartilhada e a leitura independente. A leitura compartilhada consiste em situações

conjuntas que visam ao conhecimento. Durante essa atividade, os alunos devem ser incentivados a: formular previsões, formular perguntas, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as ideias do texto. Com isso, as tarefas de leitura deixam de centrar-se no professor e são transferidas, gradativamente, para o aluno. A leitura independente, isto é, individual, além de ser a mais comum, possibilita que o aluno verifique a funcionalidade das estratégias que lhe foram ensinadas. Esse tipo de leitura em que se lê de acordo com interesse e ritmo próprios deve ser incentivado pela escola por meio de atividades como: formulação de perguntas, identificação de erros ou inconsistências, atividades livres nas quais não se pede nada, mas que permitem que o aluno encontre incoerências e as corrija, textos com lacunas etc..

Na terceira etapa, espera-se que o estudante seja capaz de identificar a ideia principal, elaborar um resumo e formular perguntas e respostas sobre o texto. A identificação da ideia principal, nas palavras de Solé (1998, p. 138), “é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma.”. Ela não deve ser confundida com tema. Tema é aquilo de que trata um texto. Já a ideia principal é a ideia mais importante que o enunciador utiliza para explicar o tema. A elaboração de um resumo só é possível se houver compreensão. Ao resumir, o estudante omite, seleciona, generaliza, constrói, bem como identifica o tema e a ideia principal de um texto. A formulação de perguntas coerentes sobre o texto demonstra capacidade de monitoramento do processo de leitura. A autora sugere alguns tipos de perguntas: a) perguntas de resposta literal cuja resposta se encontra no texto; b) perguntas para pensar e buscar cuja resposta pode ser deduzida/inferida a partir do texto; c) perguntas de elaboração pessoal cuja resposta depende do conhecimento/opinião do leitor e permitem uma extensão da leitura. Essa última etapa tem a finalidade de não só dar continuidade ao desenvolvimento da compreensão, como também de preparar o aluno para a vida (e não apenas para a escola).

Para tanto, de acordo com Solé (1998, p. 142), é preciso “ensinar a ler vários tipos de textos para dotar os alunos de estratégias de compreensão úteis, generalizáveis e transferíveis”. Por meio das estratégias, o aluno é capaz de tomar decisões, rejeitá-las ou aperfeiçoá-las, à medida que as informações são efetivadas, o que é fundamental para a formação de leitores autônomos, isto é:

[...] capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa [...] e capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. (SOLÉ, 1998, p. 72).

O uso de estratégias permite que o aluno compreenda os textos lidos, porém, para que se possa verificar em que medida seu uso é eficaz, faz-se necessária a avaliação da leitura. A avaliação traz benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. No caso dos discentes, pode-se verificar o andamento da aprendizagem, diversificar estratégias que impulsionem o desenvolvimento de capacidades e incentivar a autoavaliação. Para os docentes, corresponde à obtenção de informações pertinentes sobre os objetivos definidos, o que permite, inclusive, um redirecionamento das estratégias a fim de garantir que os objetivos sejam alcançados. Além disso, permite que se leve em consideração o que o aluno já sabe (a ZDR na perspectiva de Vygotsky) e aquilo que ele pode aprender com a intervenção do professor (a ZDP tal qual proposta por Vygotsky) com o intuito de otimizar e sistematizar seu trabalho.

Embora existam diferentes tipos de avaliação, Solé (1998) relaciona três: avaliação inicial, avaliação somativa e avaliação formativa. A inicial permite a obtenção de “informação sobre a bagagem com que o aluno aborda a atividade de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 164). A somativa, realizada no final do processo, permite verificar o que o aluno aprendeu. E a formativa, à medida que fornece dados a respeito do desenvolvimento do processo, também permite que ele sofra, gradativamente, intervenções e ajustes. É importante destacar que cada uma dessas avaliações tem suas particularidades, assim, elas não são excludentes, mas complementares e devem ser utilizadas, continuamente, em conformidade com os objetivos pretendidos, visando à formação de um leitor competente, isto é, “[...] capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.” (BRASIL, 1998, p. 70).

Outro ponto de vista que vai ao encontro das ideias tecidas por Solé e que adotaremos, neste trabalho, é o que é proposto por Kleiman. Para essa autora (2008), a leitura, além de ser um ato cognitivo, é “[...] um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente

determinados” (KLEIMAN, 2008, p. 10). Por essa razão, podemos dizer que a leitura de um texto é reflexo dos valores, das crenças e das atitudes do grupo social em que o indivíduo é criado. Ela é uma prática “que remete a outros textos e a outras leituras” (KLEIMAN, 2007, p. 10), bem como um “processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico.” (KLEIMAN, 2007, p. 12) para chegar à compreensão. Tal processo exige operações cognitivas de ordem superior como capacidade de inferir, de evocar, de fazer analogia, de sintetizar e de analisar (KLEIMAN, 2007).

De acordo com os estudos de Kleiman (2007, p. 49), as “operações regulares para abordar o texto” são chamadas de estratégias de leitura. Essas estratégias são classificadas em: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As cognitivas referem-se às “operações inconscientes do leitor” (SOLÉ, 2007, p. 50). Elas são, pois,

[...] operações para o processamento do texto que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, ou implícita, que não têm nada a ver com a gramática escolar) e no conhecimento de vocabulário (que subjazeria de alguma forma ao conhecimento instantâneo das palavras do texto). (KLEIMAN, 2007, p. 65).

As metacognitivas são aquelas operações realizadas quando se tem “algum objetivo em mente” (KLEIMAN, 2007, p. 50) e sobre as quais o leitor tem controle consciente como, por exemplo, autoavaliar a compreensão, estabelecer objetivo para a leitura, formular hipóteses sobre o texto, fazer previsões etc. (KLEIMAN, 2007; 2008).

Outro ponto discutido por Kleiman (2008) é o papel que o professor exerce no desenvolvimento dos diversos processos cognitivos envolvidos na compreensão de um texto. Para ela, o educador é responsável por criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam tais processos. No entanto, esse profissional só terá uma prática pedagógica consistente e bem fundamentada se conhecer teorias que se debruçam a analisar a leitura, ou seja, se ele conhecer os aspectos que envolvem a compreensão e as estratégias que integram os processos.

Seguindo a linha de Vygotsky, Kleiman (2007) defende que a interação é responsável pela construção da aprendizagem. Em função disso, a compreensão de um texto, por exemplo, não acontece nem “[...] durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do

texto” (KLEIMAN, 2007, p. 24). Embora confira destaque à conversa, a autora reitera que não é qualquer conversa que serve como suporte para essa compreensão. Para que esta aconteça, é necessário que o professor proponha atividades que levem os estudantes, entre outras coisas, a:

- Ativar/utilizar conhecimento prévio: Durante a leitura, o leitor deve utilizar todo o repertório adquirido ao longo de sua vida. Isso implica ativação de seu conhecimento linguístico, de seu conhecimento textual e de seu conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico é aquele compartilhado por todos os falantes de uma língua. Em língua portuguesa, por exemplo, o artigo é usado sempre antes do substantivo, como na frase ‘O garoto saiu’. O artigo posposto ao substantivo não é empregado; logo, frases como ‘Garoto o saiu’ não ocorrem. No tocante ao conhecimento textual, é importante destacar que o leitor adéqua sua leitura tanto à tipologia textual, quanto ao gênero textual em questão. Exemplificando: Não se lê um artigo de opinião como se lê um poema. Da mesma forma, a leitura de uma resenha não é semelhante à leitura de um romance. Já o conhecimento de mundo está relacionado à capacidade de o leitor estabelecer relação entre o conhecimento acumulado, fruto de suas experiências/vivências, e o conhecimento imposto e empregado pelo autor no texto. Quanto mais amplo for o conhecimento de mundo do leitor, mais capacidade de compreensão ele terá;
- Formular objetivos específicos: Estabelecer objetivos claros para a leitura, isto é, ter em mente o que se pretende alcançar, por meio de determinada leitura, é fundamental. Ler para promover um debate, ler para, em seguida, produzir um texto, confeccionar um cartaz etc. Muitas vezes, o desinteresse por parte dos alunos deve-se ao fato de eles não só desconhecerem por que estão lendo aquele texto, como também ao fato de as atividades de leitura se limitarem à cópia, a atividades de preenchimento de lacunas, à análise sintática etc.;
- Formular hipóteses/elaborar predições: A partir da leitura de títulos, subtítulos, fontes, ilustrações, diagramação, o leitor supõe tema (s) e subtema (s) do texto. Além disso, elabora perguntas e tece comentários sobre o texto, baseando-se em seu conhecimento sobre: o assunto, o autor, a época em que o texto foi escrito, o gênero textual etc. Essa capacidade pode ser desenvolvida também com a leitura de um fragmento de texto, a partir do qual, o leitor elencará

possíveis argumentos, desfechos. Logo após, o texto é lido na íntegra e são feitas comparações. Quando um leitor consegue levantar hipóteses, a leitura servirá como uma testagem para que ele confirme, refute ou reveja as previsões elaboradas;

- Perceber a intenção do autor: Durante a leitura, o leitor deve procurar deduzir por que o autor empregou determinadas palavras: por que usou o verbo roubar em vez de furtar, o adjetivo prisioneiro em vez de criminoso, por exemplo. Saber distinguir fato de opinião. Além disso, perceber se a intenção do autor é criticar, comparar, argumentar, orientar, ironizar etc.;
- Observar como o autor trata o assunto abordado: No decorrer da leitura, observar se o autor é imparcial ou se o texto apresenta um julgamento, uma avaliação subjetiva do enunciador. Se se tratar de um texto argumentativo, analisar quais estratégias argumentativas foram empregadas;
- Analisar, de forma crítica, elementos linguísticos que o autor utiliza: No decorrer da leitura, identificar a função de sinais gráficos, como as aspas, reconhecer efeitos de sentido decorrentes dos sinais de pontuação, observar o uso das pessoas gramaticais e dos tempos verbais etc.;
- Inferir o significado de palavras desconhecidas: Ao longo da leitura, o leitor pode, a partir do contexto, ter uma ideia aproximada do significado dessas palavras. A contextualização pode levar o estudante a fazer inferências e, com isso, elucidar esse problema;
- Perceber a estrutura do texto: Ao ler, pode-se observar a distribuição gráfica do texto, as características do gênero, a tipologia textual. Um estudante, ao se deparar com um texto, independentemente do idioma, cuja estrutura seja composta por: título, ingredientes e modo de preparo, é perfeitamente capaz de identificá-lo como um exemplar do gênero receita culinária. Esta que é composta, basicamente, por duas tipologias textuais: a descritiva e a injuntiva.
- Fazer paráfrases do texto: Essa atividade permite avaliar se, de fato, o aluno compreendeu o texto. Ao parafrasear, desenvolve-se, com suas próprias palavras, uma explicação sobre o texto, o que só é possível a quem conseguir atribuir sentido ao que leu. (KLEIMAN, 2007; 2008).

Além dos aspectos destacados, Kleiman (2008) chama atenção para a motivação. Segundo ela (2008, p. 35), “leitura desmotivada não conduz à

aprendizagem”, por isso é importante: selecionar textos que despertem a atenção e a curiosidade dos alunos, definir o que se espera de uma leitura para, em seguida, determinar como ela será feita e tentar tornar a atividade menos mecânica e mais interessante e significativa para os discentes, visando ao desenvolvimento não só de “estratégias necessárias para uma leitura pessoal, individual, singular” (KLEIMAN, 2007, p. 61), como também à formação de um leitor proficiente, reflexivo e crítico.

### 1.5 As práticas de (Multi) Letramentos

Até o final da década de 1980, em relação à educação e às práticas de leitura e de escrita, havia apenas os conceitos de alfabetização e de alfabetismo. A partir desse período, tais conceitos começaram a dividir espaço com o conceito de letramento.

O conceito de letramento foi utilizado, pela primeira vez, no Brasil, em 1986, por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (ROJO; MOURA, 2019). O termo, traduzido do inglês *literacy*, surgiu graças às “novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita [...]. Ou seja, uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra.” (SOARES, 2008, p. 29). Em seus escritos, Soares (2020) define letramento como:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020, p. 27)

Ser letrado, então, significa apropriar-se das práticas de escrita e de leitura em diversos contextos sociais (família, trabalho, igreja, redes sociais, escola etc.). Assim, um indivíduo, que sabe ler ou não, convive com essas práticas por toda a vida, como por exemplo: realizar saques em um caixa eletrônico, embarcar em um ônibus, fazer

compras em um mercado, participar de uma celebração religiosa, fazer um exame psicotécnico, assistir a um concerto etc. (ROJO; MOURA, 2019).

Viver em uma sociedade contemporânea exige práticas diversificadas de letramento, o que torna esse conceito plural: letramentos. Sabe-se que não é necessário ir à escola para se tornar uma pessoa letrada, mas o fato de uma parcela da sociedade não desfrutar de práticas letradas valorizadas (acesso a jornais, revistas, bibliotecas, cinemas, teatros, museus etc.) faz com que a escola se torne “[...] uma agência de democratização dos letramentos.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 17) cuja função deve ser “criar eventos [...] que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 18). Segundo Rojo (2009), a participação do aluno, na sociedade, só acontecerá de maneira ética, crítica e democrática se a educação linguística levar em consideração os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos, além dos letramentos críticos e protagonistas.

O conceito de multiletramentos surgiu, em 1996, quando um grupo de pesquisadores de diferentes nacionalidades reuniu-se na cidade de Nova Londres para discutir sobre as mudanças que estavam ocorrendo com os textos em decorrência não só das novas mídias digitais, que fizeram emergir, nos textos, a conjugação de múltiplas linguagens, denominadas multimodalidade pelo Grupo de Nova Londres, mas também da diversidade cultural e linguística dos povos. Esses dois fatores exigiriam, na visão dos pesquisadores, uma proposta de ensino sob a perspectiva dos multiletramentos. Tal perspectiva pode redimensionar o distanciamento entre os textos trabalhados na escola e os textos que fazem parte da realidade do aluno, ou seja, pode viabilizar práticas escolares mais articuladas à vida social, bem como promover o diálogo entre culturas, possibilitando a leitura de textos compostos por uma pluralidade de linguagens (imagens, música, dança, gesto, linguagem oral, cores, tipos de letras, diagramação etc.), “[...] que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Sobre trabalhar com os multiletramentos, Rojo (2009) ressalta que a prática corresponde a

[...] abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais os alunos e os professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer,

enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais. (ROJO, 2009, p. 120).

Nesse sentido, o prefixo *multi* refere-se tanto à “diversidade cultural de produção e circulação dos textos”, quanto à “diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p.22). Convém salientar, ainda, que o trabalho com multiletramentos nem sempre envolve o uso de novas tecnologias (embora a demanda seja maior a cada dia), mas, conforme assinalam Rojo e Moura (2012),

[...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é caso do trabalho com picho). (ROJO; MOURA, 2012, p. 8)

Com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), os textos estão vez mais calcados na mescla de palavras e imagens, o que os torna multimodais. Rojo e Barbosa (2015) definem texto multimodal ou multissemiótico como

[...] aquele que recorre a mais de uma **modalidade** de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (**semiose**) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e as imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

A pluralidade de linguagens, cada vez mais presentes nos textos, exige novas capacidades de leitura e escrita, isto é, um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico, voltado para o reconhecimento e uso das diversas linguagens no texto. Desse modo, o fato de a multissemiose integrar os textos contemporâneos requer, da escola, o trabalho com gêneros textuais tanto clássicos (charge, tirinha, história em quadrinhos, cartum etc.), quanto modernos (meme, *e-zine*, vídeo-minuto, *fanfic* etc.), a fim de que o estudante possa interagir e participar ativamente na

sociedade (ROJO, 2009), por meio da apropriação da leitura e da escrita desses textos, cuja circulação se dá tanto em suportes impressos, como também em mídias analógicas, sobretudo, em mídias digitais. Diante disso, cabe à escola apresentar um letramento contextualizado, uma vez que as práticas trabalhadas em sala de aula devem alinhar-se às práticas fora dela. Para isso, é preciso qualificar os alunos, desenvolvendo capacidades de linguagem que permitam sua participação efetiva em práticas sociais, que ultrapassem os muros da escola e que ajudem a reverter dados como os da última avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, 2018), cujo foco foi justamente letramento em leitura. De acordo com os resultados dessa avaliação, dos 79 países participantes, a faixa do Brasil no ranking é 55º e 59º, o que corresponde a uma média de 413 pontos em leitura. Quando comparado a outros 16 países, nosso país ocupa a 10ª posição, ficando à frente apenas da Colômbia, Argentina, Peru, Panamá, República Dominicana e Espanha. Constatou-se também que 50% dos brasileiros não conseguiram atingir o índice mínimo de proficiência esperado de um aluno concluinte do Ensino Médio e que, em relação aos países que integram a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), no que diz respeito ao nível escolarização e à proficiência em leitura, temos um déficit de dois anos e meio.

Uma outra noção que vai ao encontro do que discutimos é a questão dos letramentos críticos. De acordo com Rojo (2009, p. 112), eles estão relacionados à capacidade de “[...] lidar com textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, estratégias, seus efeitos de sentido.” Por meio desse letramento, pretende-se lutar contra as diversas formas de opressão e de desigualdades (social, étnica, racial, física, de gênero, de sexualidade etc.), geradas por diferentes fatores (históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais). Balizados pela leitura, pelo diálogo, pela reflexão e pelo questionamento, almeja-se a construção de uma sociedade que se preocupa com o coletivo, receptiva à diversidade, capaz de olhar, de compreender e de respeitar a vida e a individualidade do outro, não permitindo o silenciamento, a perpetuação de estereótipos, a reprodução de desigualdades, a exclusão de pessoas, a promoção de atitudes opressoras etc. Nesses termos, o letramento crítico (LC)

[...] ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que porventura surjam nas interações em sala de aula ou fora dela. É uma

perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou impactáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Paulo Freire (1987), com sua Pedagogia crítica, é considerado um dos precursores do LC, pois, em suas obras, sempre reconheceu “[...] a relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (DUBOC, 2016, p. 61). Além disso, de acordo com a perspectiva freiriana, o professor sempre deve levar em consideração os saberes do estudante, reconhecendo-o como um ser social, dotado de inteligência, capaz de atuar na e pela linguagem. Tal perspectiva, ao propor diálogos baseados no respeito e na empatia, vai ao encontro das propostas do LC. Nesse sentido, desenvolver o LC é importante na medida em que promove a democracia, melhora e humaniza as relações interpessoais, contribuindo para a formação de “um sujeito ético e responsável, um sujeito que reconhece a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver” (DUBOC, 2016, p. 62).

Em um trabalho sob a perspectiva dos letramentos críticos, o professor deve propor atividades de leitura que visem “desvelar privilégios e apagamentos no intuito de levar o sujeito-leitor a perceber a construção socioideológica do texto ao compreender suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção” (DUBOC, 2016, p. 60). Ainda para esse autor, na prática, o leitor deve fazer a si mesmo os seguintes questionamentos:

O que fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Da perspectiva de quem é construída? Como EU leio este texto? Por que EU leio assim? O que o texto deixa de dizer? O que o texto desconsidera ou considera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Essa versão responde ao interesse de quem? De que formas (elementos linguístico-textuais) o texto constrói essa realidade? (DUBOC, 2016, p. 61-62).

Perguntas como essas podem não só ampliar a capacidade de compreensão dos estudantes mas também possibilitar que identifiquem formas de “problematizar hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e

desvalorização de pessoas e seus saberes [...]” (JORDÃO, 2016, p. 45). No que diz respeito à produção textual, o LC apresenta algumas possibilidades, tais como:

- escolher quais sentidos construir e, ao fazê-lo, agir sobre o mundo;
- reconhecer como estamos nos posicionando e a nossos leitores com as escolhas que fazemos quando escrevemos;
- ganhar compreensão da forma como são construídos os textos, bem como das possibilidades e limitações de diferentes modos de construção de sentidos;
- adquirir a experiência que nós precisamos para o *redesign* de nossos próprios textos e dos outros. (JANKS, 2016, p. 36).

Desse modo, atividades de leitura e de escrita que contemplem o LC podem ser instigadas pelo professor, que deve não só selecionar textos/propostas de produção que permitam a exploração de temáticas políticas, econômicas, culturais e sociais relevantes (racismo, feminismo, diversidade, tolerância, violência, cidadania, opressão, resistência etc.), mas também direcionar essas atividades, buscando estratégias que agucem a percepção de como a troca de ideias, a discussão sobre temas que permeiam a realidade e podem ampliar nossa visão de mundo e contribuir para o nosso crescimento pessoal. Resumidamente, o LC encoraja os alunos a:

- reconhecer as múltiplas possibilidades de sentido do texto;
- estabelecer conexões entre a leitura e suas próprias vivências;
- identificar questões voltadas para inclusão/exclusão;
- discutir como pessoas/lugares/eventos/temas são “representados” no texto;
- pensar as razões pelas quais um texto traz determinadas “representações”;
- identificar as razões pelas quais os sentidos do OUTRO se assemelham ou diferem dos sentidos do EU;
- discutir a influência de um determinado texto em seu próprio modo de agir/pensar. (DUBOC, 2016, p. 67).

Por fim, no LC, recomenda-se olhar para o texto de forma menos ingênua, procurando vozes silenciadas, ou até mesmo excluídas, realidades privilegiadas em detrimento de outras etc., tendo em vista a formação de sujeitos críticos, flexíveis, responsáveis, colaborativos (DUBOC, 2016), “[...] participativos que se solidarizam com as diferenças, [...] que se comprometem uns com outros e agem para construir concepções [...] e alternativas [...]” (JORDÃO, 2016, p. 51) capazes de mudar/melhorar uma realidade, quiçá, o mundo.

## CAPÍTULO II — O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)

Neste capítulo, apresentaremos uma descrição do gênero textual História em Quadrinhos (HQ), objeto desta pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre a origem histórica das HQs, sobre sua criação e evolução no Brasil, bem como sua inserção como ferramenta pedagógica no ensino. Em seguida, apresentaremos algumas definições para o gênero. Por fim, discorreremos sobre os elementos visuais e verbais recorrentes nas HQs.

### 2.1 História das HQs

Para alguns autores, o surgimento dos quadrinhos está relacionado à arte rupestre (MENDONÇA, 2010). A arte rupestre, utilizada na Pré-história, mais precisamente no período Paleolítico, consistia na representação, por meio de pinturas e gravuras feitas na parte interna das cavernas, bem como em superfícies rochosas, não só de uma época como também dos costumes de alguns grupos humanos (FIG.4).

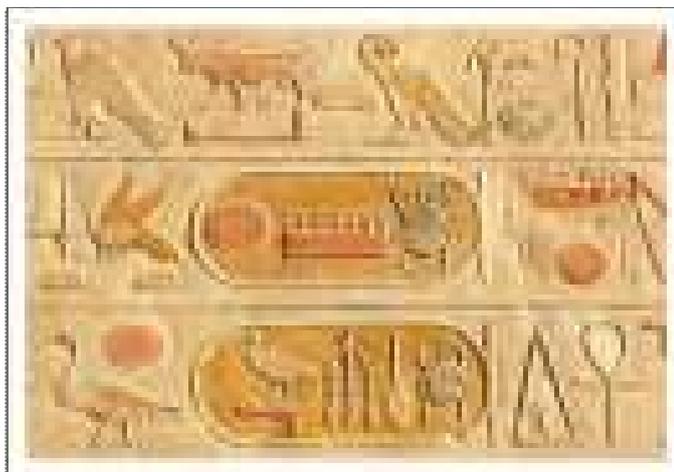
**Figura 4 – Pintura rupestre encontrada na Argélia (África)**



Fonte: Disponível em <https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

McCLOUD (2005) associa o nascimento das HQs aos hieróglifos usados pelos egípcios, no Egito Antigo, para fazer marcações em túmulos e em templos (FIG. 5).

**Figura 5 – Pictogramas de hieróglifos egípcios**



Fonte: Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/hieroglifos-egipcios.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021.

Esses exemplos e outros trabalhos artísticos, tais como a tapeçaria de Bayeux e as pinturas sequenciadas usadas para retratar a paixão de Cristo e a vida dos santos, “[...] ilustram como a junção sequenciada de imagens sempre foi utilizada pela humanidade para contar histórias, relatar fatos” (MENDONÇA, 2010, p. 41). Apesar de narrarem histórias, essas imagens são bem diferentes das HQs tal como as conhecemos hoje.

Assinalar a origem das HQs, sobretudo, quando se trata das HQs contemporâneas, gera discussões. Para os que remontam o nascimento das HQs ao século XIX, alguns fatos devem ser considerados a fim de traçar o percurso histórico dos quadrinhos e compreender as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Por volta de 1824, o professor suíço Rodolphe Töpffer, com o intuito de entreter seus alunos, criou histórias curtas, que conjugavam imagens e palavras. A princípio, ele não tinha intenção de publicá-las, mas foi convencido do contrário. O trabalho de Töpffer fez muito sucesso e acredita-se que tenha influenciado, diretamente ou indiretamente, no surgimento das HQs (FIG.6).

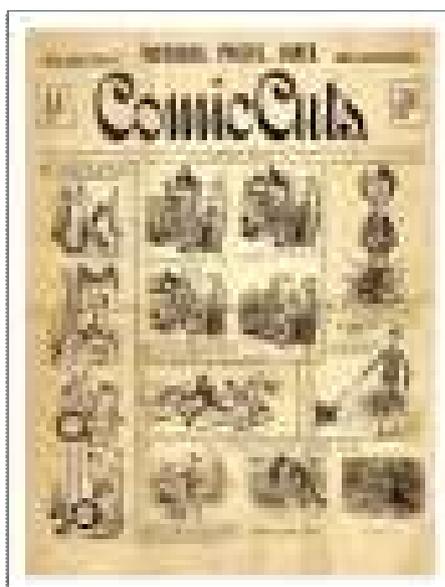
**Figura 6 – Tira: “Sr. Vieux Bois faz um encontro”.**



Fonte: Disponível em <https://www.oldbookillustrations.com/illustrations/vieux-bois-encounter/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

Outro fato que também deve ser levado em consideração aconteceu no dia 17 de maio de 1890, em Londres. Nessa data, o jornalista e empresário Alfred Harmsworth lançou a *Comic Cuts*, a primeira revista com histórias desenhadas, cujo conteúdo era, basicamente, de cunho satírico-humorístico (FIG. 7).

**Figura 7 – Revista: *Comic Cuts***



Fonte: Disponível em [encurtador.com.br/bsLMQ](http://encurtador.com.br/bsLMQ). Acesso em: 09 jan. 2021.

Embora os exemplos anteriormente elencados remetam, de alguma forma, à origem das HQs, se formos levar em consideração o uso dos balões e a semelhança com as HQs atuais, a história intitulada “The Yellow Kid”, de Richard Felton Outcault, deve ser considerada precursora desse gênero. Menino Amarelo foi publicada, pela primeira vez, em 05 de maio de 1895, no jornal *New York World*. O personagem principal da história era chamado de *Down Hogan’s Alley*, mas ficou conhecido mesmo pela cor com que sua roupa fora pintada. As aventuras do menino, ambientadas nos guetos nova-iorquinos, inicialmente, possuíam um único quadro e as falas, normalmente, eram inscritas em discurso indireto ao longo da página (FIG. 8).

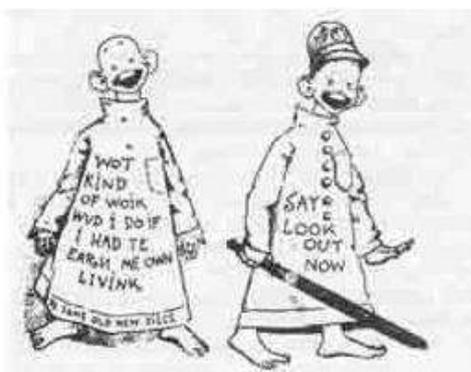
**Figura 8 – “The Yellow Kid”, 1895**



Fonte: Disponível em [encurtador.com.br/syJWZ](http://encurtador.com.br/syJWZ). Acesso em: 10 jan. 2021.

Com o tempo, Outcault foi aprimorando seus painéis. Assim, as falas passaram a ser escritas, em discurso direto, na roupa da personagem principal e as cenas, distribuídas em quadros isolados. Outra modificação importante para a história ocorreu no dia 16 de fevereiro de 1896. Nesse dia, a roupa do menino ganhou cor e passou a atrair ainda mais a atenção dos leitores. Em um período curto, graças à sua irreverência e ao seu sarcasmo, o menino com feições chinesas tornou-se a principal atração do jornal (FIG. 9; 10).

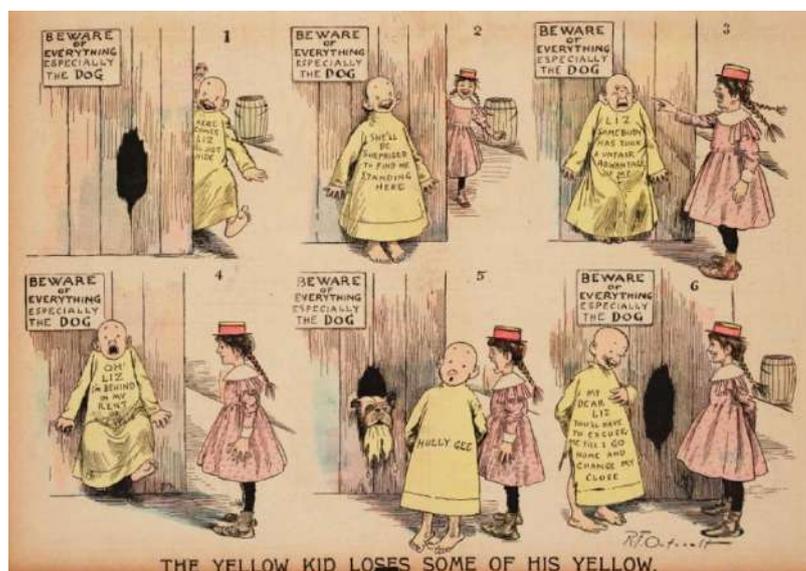
Figura 9 – The Yellow Kid, 1886



Yellow Kid, de Richard Fenton Outcalt

Fonte: Disponível em <https://www.eba.ufmg.br/acontece/2007/20070717-trofeu-hqmix.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Figura 10 – “The Yellow Kid loses some of Mis Yellow



Fonte: Disponível em [encurtador.com.br/mxBW5](http://encurtador.com.br/mxBW5). Acesso em: 10 jan. 2021.

Depois de trabalhar mais de um ano no “The World”, Outcalt recebeu uma proposta do diário *New York Journal* e aceitou o convite. Desse modo, em 18 de outubro de 1896, o Menino Amarelo começou a ser publicado nesse periódico e no dia 25 desse mesmo mês, na história “*The Yellow Kid and his New Phonograph*” (FIG. 11), Outcalt empregou, pela primeira vez, balões para indicar falas. A representação das falas nos balões, além de ter conferido mais fluidez à leitura, fez com que Menino Amarelo se tornasse uma referência para as HQs produzidas posteriormente.

Figura 11 – The Yellow Kid and Mis New Phonograph



Fonte: Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Yellowkid\\_phonograph.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Yellowkid_phonograph.jpg). Acesso em: 09 jan. 2021.

De acordo com Lucchetti (2001, p. 74), o Menino Amarelo “[...] foi o primeiro personagem a originar uma disputa judicial”, pois o “The World” continuou publicando os painéis de *Down Hogan’s Alley*, que passaram, então, a ser desenhados por George B. Luks, mesmo depois de Outcault ter aceitado o convite do “Journal”. Esse embate terminou depois que a decisão do tribunal permitiu a continuidade da publicação por ambas as partes, o que aconteceu, provavelmente, até janeiro de 1898 quando Outcault decidiu parar de desenhar o Menino Amarelo.

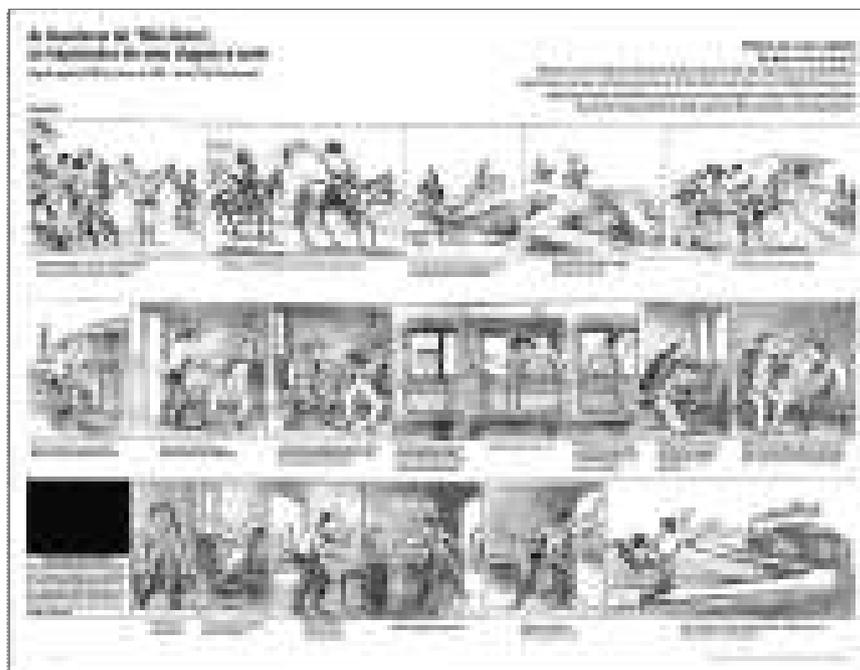
Em virtude do avanço da tipografia e do surgimento de jornais, as HQs chegaram à massificação, em meados do século XX, nos Estados Unidos da América. A acessibilidade, o baixo custo e as histórias narradas fizeram esse gênero conquistar seu próprio espaço, ganhar suportes próprios como gibis, revistas, almanaques etc., o que certamente desencadeou sua tradução e, conseqüentemente, sua disseminação para outros países.

## 2.2 As HQs no Brasil

A origem das HQs, no Brasil, é atribuída ao desenhista ítalo-brasileiro Angelo Agostini, que elaborou narrativas gráficas por mais de 30 anos e, entre suas obras (*Diabo Coxo*, *Cabrião*, *As aventuras de Zé Caipora* e outras), *As aventuras de Nhô-*

Quim, publicada no dia 30 de janeiro de 1869, na revista *Vida Fluminense*, é considerada a primeira HQ realizada em território brasileiro (FIG. 12).

**Figura 12 – As aventuras de Nhô-Quim**



Fonte: Disponível em [encurtador.com.br/rFXZ3](http://encurtador.com.br/rFXZ3). Acesso em 09 jan. 2021.

As aventuras de Nhô-Quim contam “[...]a história de um caipira em viagem à capital da Corte Brasileira, a cidade do Rio de Janeiro, e as dificuldades que ele enfrenta para se adaptar a esse novo ambiente”. (VERGUEIRO, 2017, p. 22). A data de sua publicação foi escolhida “[...] pela Associação dos Quadrinhistas e Caricaturistas do Estado de São Paulo, em 1984” (VERGUEIRO, 2017, p.25), para ser o “Dia do Quadrinho Nacional”, configurando-se, pois, como uma forma de homenagear aquele é considerado o pai das HQs brasileiras.

Embora Agostini não represente a fala das personagens por meio de balões, em razão de que “[...] eles não eram comuns em seu tempo, suas HQs deixam evidente um soberbo domínio da técnica de contar graficamente uma história”. (VERGUEIRO, 2017, p.25).

Em 2021, as HQs brasileiras completaram 152 anos e boa parte do desenvolvimento desse gênero pode ser atribuído, a princípio, à “[...] influência das revistas humorísticas e infantis europeias e, posteriormente, [...] às revistas em quadrinhos norte-americanas.” (VERGUEIRO, 2017, p.17-18). No entanto, não

apenas esses fatores foram preponderantes para sua consolidação no País. Somam-se a eles, a criação de revistas, de suplementos de jornais e o surgimento de editoras, os quais também exerceram importante papel no sucesso alcançado pelas HQs.

A revista Tico-Tico (1905 – 1962) é considerada a primeira revista brasileira a publicar, regularmente, HQs no Brasil (FIG. 13).

**Figura 13 – A revista Tico-Tico**



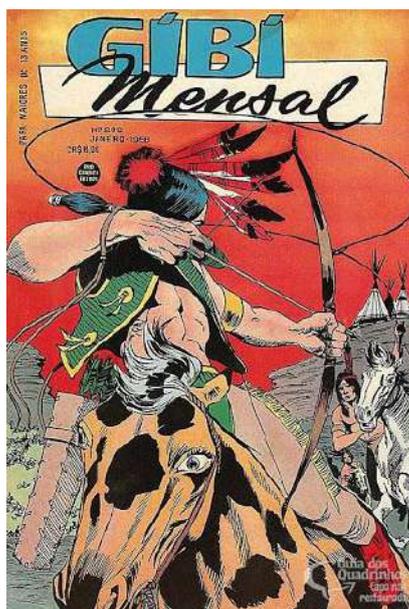
Fonte: Disponível em <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/tico-tico-o-n-890/ti173100/25356>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Esse periódico além de disseminar personagens estrangeiros, possibilitou a criação de personagens criados por autores brasileiros, tais como:

Reco – Reco, Bolão e Azeitona, três garotos criados por Luiz Sá (1907 – 1979) [...]; Bolinha e Bolonha, por Nino Borges, uma dupla de trapalhões [...]; Zé Macaco e Faustina, por Alfredo Storni, um casal bastante divertido, [...]; Lamparina, uma menina afro-brasileira surgida da genialidade de J. Carlos (1884 – 1950), que também criou para a revista os personagens Carrapicho e Jujuba, [...]; Tinoco, o Caçador de Feras, por Théo (pseudônimo de Djalma Pires Ferreira, 1901 – 1980); Max Muler, por Augusto Rocha, [...]; Bolota, por Paulo Affonso; e Kaximbown e o Barão de Rapapé, por Yantok (1881 – 1964), [...]. (VERGUEIRO, 2017, p. 29).

Outra criação que ajudou a solidificar as HQs foi a revista Gibi, que, por sua vez, deu origem à Gibi Mensal. Tal publicação teve, entre 1939 e 1960, mais de 300 edições lançadas (FIG. 14).

Figura 14 – Gibi Mensal



Fonte: Disponível em <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/gibi-mensal-n-202/gi002102/43423>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Em relação aos suplementos de jornais, podemos destacar:

- **Gazeta Infantil (Gazetinha)** – apesar de restringir-se ao Estado de São Paulo, esse caderno publicou, de 1933 a 1940, diversas HQs estrangeiras, como Superman (FIG. 15), “*Brick Bradford, O Fantasma e Barney Baxter*” . Ademais, publicou também autores brasileiros, a saber: “Nino Borges, Zaé Jr, Amleto Sammarco, Messias de Mello (1904 – 1994), Belmonte (1897 – 1947) e Jayme Cortaz (1926 – 1987)”. (VERGUEIRO, 2017, p. 35-36).

Figura 15 – O SUPERHOMEM



Fonte: Disponível em <https://bibliotecadaeca.wordpress.com/2018/07/10/a-gazetinha/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

- **Suplemento Infantil** – publicado, posteriormente, com o nome de Suplemento Juvenil. Esse suplemento, por ter circulado nacionalmente, de 1934 a 1945, não só ampliou a divulgação de personagens importantes desse período (Flash Gordon, Tarzan, Dick Tracy, Mickey Mouse e outros), como também contribuiu para a popularização dos quadrinhos no Brasil (FIG. 16).

**Figura 16 – Suplemento Juvenil**



Fonte: Disponível em <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/suplemento-juvenil-n-1374/su220100/40739>. Acesso em: 10 jan. 2021.

O sucesso desse periódico instigou outros jornais a publicarem HQs, o que acirrou a concorrência entre eles e trouxe, por um lado, benefícios para os leitores e para a difusão das HQs tanto nacionais quanto internacionais. Mas, por outro, implicou o fechamento do Suplemento Juvenil, pois, com a criação do “O Globo Juvenil”, vinculado ao jornal O Globo, muitas obras migraram para este novo empreendimento, provocando o encerramento daquele. Vergueiro (2017, p. 43), ao referir-se a esse fechamento, afirma que ele “[...] inaugurou uma nova fase no mercado brasileiro dos quadrinhos [...], marcada pelo surgimento de editoras especializadas na publicação de revistas em quadrinhos.”, das quais destacamos:

- Editora Brasil – América LTDA (EBAL): Criada, em 1945, por Adolfo Aizen. Essa editora publicou, por mais de 40 anos, super-heróis norte-americanos (Superman, Batman, Mulher Maravilha, Capitão América, Homem – Aranha

etc.) no Brasil, o que a torna uma das principais responsáveis pela popularização desses personagens entre os brasileiros. Além disso, publicou clássicos da literatura, obras de cunho religioso, títulos de caráter histórico etc. adaptados para HQs;

- Rio Gráfica e Editora/Globo (RGE): Publicou tanto títulos internacionais (Mandrake, Popeye, Capitão Marvel e outros), quanto nacionais (Jerônimo, o herói do sertão; Cidade Aberta). Em 1890, a RGE passou a ser Editora Globo e sua sede foi transferida do Rio de Janeiro para São Paulo. Desde então, passou a publicar as histórias produzidas por autores, como: Mauricio de Sousa, Ziraldo Alves Pinto e Monteiro Lobato;
- Editora O Cruzeiro: Sediada no Rio de Janeiro, essa editora ganhou popularidade “[...] pela publicação de O Cruzeiro, a mais importante revista de variedades no Brasil durante a primeira metade do século XX.” (VERGUEIRO, 2017, p. 55-56). Na década de 1940, publicou importantes revistas voltadas para o público infantil: Zé Colmeia, Luluzinha, Bolinha, Gasparzinho, Pererê e outras;
- Editora Abril: Essa editora, localizada na cidade de São Paulo, foi responsável desde sua fundação, em 1950, pela publicação das HQs Disney (Pato Donald, Zé Carioca, Mickey, Tio Patinhas, Pateta etc.) no Brasil. Publicou de 1970 a 1986, as HQs de Mauricio de Sousa (Mônica, Cebolinha, Cascão e Chico Bento). Depois desse período, essas HQs passaram a ser publicadas pela Editora Globo e, a partir de 2007, pela editora italiana Panini Comics. Em 1979, a Abril passou a publicar as HQs “[...] de super-heróis da Marvel Comics no Brasil e, alguns anos depois, em 1984, também os personagens da outra gigante norte-americana, a DC Comics.” (VERGUEIRO, 2017, p. 60).

Dessa forma, além de todos os fatores supracitados, poderíamos acrescentar outros: o advento da internet, a criação de gibitecas, a fundação do Observatório de HQs da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), ao processo de propagação e desenvolvimento desse gênero que pode não só entreter o leitor, como também ser um instrumento no processo de ensino-aprendizagem visto que, entre outras funções, instiga o debate e a reflexão acerca de determinado tema.

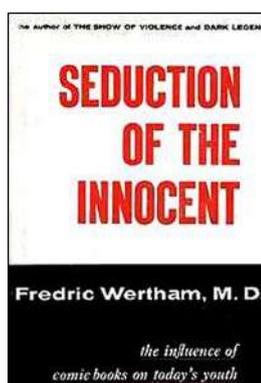
## 2.3 As HQs no ensino

Apesar de os documentos oficiais preverem o uso de HQs em sala de aula, observa-se que elas ainda são utilizadas de maneira tímida (MENDONÇA, 2007). Esse fato certamente é um resquício do preconceito que esse gênero sofreu, principalmente, durante as décadas de 1940 a 1960. Nesse período, as HQs estavam em ascensão e ganharam ainda mais destaque, no final da Segunda Guerra Mundial, com o surgimento das histórias de terror e de suspense.

Tamanha popularidade, especialmente entre os jovens e adolescentes, fez com que elas se tornassem alvo de críticas. O psiquiatra de origem alemã, Fredric Wertham, protagonizou uma forte campanha contra as HQs. Segundo ele, as HQs traziam malefícios para os jovens. Wertham, baseado em fundamentos científicos considerados duvidosos, tentou “[...] provar como as crianças que recebiam a influência dos quadrinhos apresentavam as mais variadas anomalias de comportamento, tornando-se cidadãos desajustados na sociedade.” (VERGUEIRO, 2018, p. 12).

As conclusões do psiquiatra foram reunidas no livro “*Seduction of the innocent*” (A sedução dos inocentes), publicado em 1954 (FIG. 17).

Figura 17 – Capa do livro *Seduction of the innocent*



Fonte: Disponível em <http://universohq.com/noticias/seduction-of-the-innocent-livro-de-fredric-wertham-em-paginas-condensadas/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

A repercussão das ideias de Wertham levou a *Comics Magazine Association* a traçar estratégias que pudessem tentar reverter a imagem negativa atribuída aos quadrinhos. A Associação criou, então, um selo, que deveria ser colocado na capa das HQs, para comprovar que o exemplar atendia às exigências estabelecidas pelo órgão *Comics Code Authority*(FIG. 18).

**Figura 18 –Selo *Approved by the Comics Code Authority***



Fonte: Disponível em <http://maxiverso.com.br/wp-content/uploads/2016/09/Selo.jpg>. Acesso em: 16 jan. 2021.

A criação desse selo, no entanto, não impediu que as HQs continuassem sendo vistas de forma pejorativa ou preconceituosa. Além do fechamento de empresas, a censura imposta aos quadrinhos levou a uma produção considerável de “[...] histórias pífias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuíam para o aprimoramento intelectual de seus leitores.” (VERGUEIRO, 2018, p. 13). Desse modo, as HQs passaram a ser desconsideradas por intelectuais, que se mostraram resistentes às tentativas de inserção desse gênero no meio acadêmico.

As críticas aos quadrinhos não se restringiram apenas aos EUA e chegaram, ainda que de forma menos agressiva, à França, à Itália, à Grã-Bretanha, à Alemanha e ao Brasil. No Brasil, foram criticadas, em especial, por bispos e por educadores. Tal situação levou os editores brasileiros a criarem o “Código de Ética dos Quadrinhos” (FIG. 19), composto por dezoito normas, que regulamentavam a produção de HQs no país e a produzirem um selo semelhante ao que era utilizado nos EUA.

**Figura 19 –Selo Código de Ética dos Quadrinhos**



Fonte: Disponível em <http://universohq.com/podcast/confins-do-universo-002-a-censura-nos-quadrinhos/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

Apesar disso, as HQs continuaram sendo estigmatizadas, pois

Tinha-se como certo que sua leitura afastava as crianças de “objetivos mais nobres” – como o conhecimento do “mundo dos livros” e os estudos de “assuntos sérios” -, que causava prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores. (VERGUEIRO, 2018, p. 16).

Em 1960, embora o movimento Por Art tenha conferido status artístico aos quadrinhos, eles continuaram sendo hostilizados. Essa situação só começou a mudar depois que houve ampliação dos meios de comunicação (cinema, rádio, televisão, jornal). A partir daí, os quadrinhos começaram a ser estudados e passaram a ser empregados por diferentes áreas, com diversas finalidades: instruir, informar, entreter, persuadir, catequizar, contar histórias, promover reflexão etc.

No que diz respeito à inserção das HQs no ensino, podemos afirmar que ela acontece de forma lenta e ainda se depara com barreiras que precisam ser transpostas. Todavia, os documentos que norteiam o ensino deram os primeiros passos para que isso aconteça. Os quadrinhos começaram a conquistar espaço nos anos 1990, mais precisamente em 20 de dezembro de 2020, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada.

A LDB previa a necessidade de inserção de outras linguagens, bem como de outras formas de manifestação e divulgação da cultura e da arte, no ensino regular. A este fator, podemos acrescentar outros que foram imprescindíveis para que os quadrinhos fossem utilizados em sala de aula: a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a inserção de HQs no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); e, recentemente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCN de Língua Portuguesa, à luz do sociointeracionismo, propõem que o ensino de língua materna se dê a partir dos gêneros textuais, devendo, pois, valorizar o contexto histórico, social e cultural no qual o/a estudante está inserido (a). Segundo essas diretrizes,

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de

informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (BRASIL, 1997, p. 25-26).

O PNBE, criado em 1997 e finalizado em 2014, tinha por objetivos oportunizar o acesso à cultura e incentivar a cultura da leitura na escola por meio da distribuição de livros para as bibliotecas. Em sua primeira edição (2006), dos 225 títulos selecionados, 10 (4,5%) eram HQs; na segunda edição (2008), dos 100 livros indicados, 7 (7%) eram HQs e, na terceira edição (2009), das 600 obras, 21 (3,5%) eram HQs. Apesar desses números, o programa foi criticado por estudiosos e fãs do gênero, pois das 126 obras em quadrinhos selecionadas, da primeira à última edição do programa, 57 (45,24%) eram adaptações de textos literários, o que, para eles, desvaloriza o gênero em si. Porém, aos olhos de Vergueiro e Ramos (2018, p. 18), o fato de terem inserido quadrinhos no PNBE fez com que deixassem “[...] de ser leitura subversiva ou superficial para serem oficializados como política de governo.”

A BNCC, além de complementar as diretrizes estabelecidas no PCN, enfatiza a necessidade de promover a leitura e a escrita de textos multissemióticos. Para isso, o documento sugere alguns gêneros textuais, incluindo as HQs, conforme se pode ver nos seguintes trechos:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, **histórias em quadrinhos**, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p.169, grifo nosso)

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, **histórias em quadrinhos**, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2018, p.171 – grifos nosso).

As HQs, por conjugarem palavras e imagens, podem promover um ensino alinhado às práticas sociais que estão, cada vez mais, permeadas pela multissemiose. Outrossim, o uso de HQs no ensino pode ser justificado com base nos argumentos apresentados por Vergueiro (2018, p. 21-25):

**Os estudantes querem ler os quadrinhos [...]; Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente [...]; Existe um alto nível de informação nos quadrinhos [...]; As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos [...]; Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura [...]; Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes [...]; O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar [...]; Os quadrinhos têm caráter globalizador [...]; Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema [...].** (VERGUEIRO, 2018, p. 21-25 – grifos do autor).

Mediante o exposto, infere-se que as HQs se configuram como ferramentas importantes no processo de ensino pois, além de ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, podem contribuir para desenvolver ou até mesmo ampliar o seu letramento multissemiótico. Assim, a escola cumprirá o papel de formar cidadãos capazes de atuar na sociedade e, ainda por cima, contribuir para que ela seja mais justa e democrática.

O uso de HQs em sala de aula, no entanto, só resultará em uma aprendizagem significativa se o professor souber explorar o rico potencial que elas possuem, o que requer, entre outras coisas, saber o que são HQs, bem como ter familiaridade com a linguagem e com as especificidades desse gênero.

Isso posto, passemos à definição de HQs e aos elementos que compõem tanto a linguagem visual (quadrinho ou vinheta; contorno dos quadrinhos/vinhetas; sarjeta/calha/hiato; planos e ângulos de visão; metáforas visuais; figuras cinéticas) quanto a linguagem verbal (balão; letreiramento; legenda; onomatopeia; interjeição; sinais de pontuação).

Convém destacar que, no corpo do trabalho, daremos destaque somente aos elementos principais que compõem o gênero. No entanto, no Apêndice D, apresentamos uma descrição bastante complexa dos elementos relativos ao gênero HQ.

### 2.3.1 HQs: definição e elementos

As HQs são chamadas também de arte sequencial (EISNER [1989], 2010) e de 9ª Arte (POSTEMA, 2018). Elas são, assim, definidas:

[...] é uma estrutura narrativa formada pela sequência progressiva de vinhetas. (ACEVEDO, 1990, p. 72)

[...] são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas. (CIRNE, 2000, p. 23)

Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador. (McCLOUD, 2005, p. 20)

As histórias em quadrinhos são narrativas gráficas constituídas por escrita e desenho, que exigem de seus leitores interpretações visuais e verbais. (SANTOS NETO; SILVA, 2015, p. 11).

Nota-se que, embora tenham sido redigidas de modos diferentes, as definições anteriores apresentam alguns pontos em comum, sobretudo, no que diz respeito à presença de imagens e ao fato de ser um gênero, predominantemente, narrativo, empregado com diferentes finalidades e em contextos diversos.

#### 2.3.1.1 Elementos visuais recorrentes nas HQs

##### 1. Quadrinho ou vinheta

As HQs são formadas por uma sequência de quadrinhos, que são também conhecidos como vinhetas. Segundo Vergueiro (2018, p. 35),

O quadrinho ou vinheta constitui 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 uma determinada ação ou acontecimento. (VERGUEIRO, 2018, p. 35)

O quadrinho/vinheta apresenta formatos variáveis: retângulo, quadrado, esfera e outros, sendo que as duas primeiras formas são as mais utilizadas. No entanto, a opção por determinado formato dependerá de fatores como: intenção do quadrinista e espaço disponível na revista, na tela ou nos demais suportes do gênero. O quadrinho/vinheta é um elemento importante para as HQs, visto que a narrativa se dá por meio dele. Ele possui função semelhante à de uma fotografia uma vez que condensa uma série de elementos típicos da narração: “[...] cenário, personagens,

fragmento do espaço e do tempo.” (RAMOS, 2009, p. 89) que, dispostos em sequência, resultam na história. Na visão de Eisner (2010, p. 30), a quantidade e o tamanho dos quadrinhos “[...] contribuem para marcar o ritmo da história e a passagem do tempo.” Nessa perspectiva, quanto maior for o número de quadrinhos/vinhetas para retratar uma mesma ação, “[...] maior a sensação e o prolongamento do tempo.” (RAMOS, 2009, p. 128-129).

## **2. Contorno do quadrinho/vinheta**

A borda que contorna os quadrinhos é chamada de linha demarcatória por Acevedo (1990) e por Cagnin (2014) e de requadro por Eisner (2010) e por Santos (2015). Independentemente da terminologia (consideradas sinônimos), na visão de Ramos (2009, p. 98), essa moldura apresenta duas funções: “1) marca graficamente a área da narrativa (que ocorre dentro da vinheta); 2) indica o momento em que se passa aquele trecho da história.”

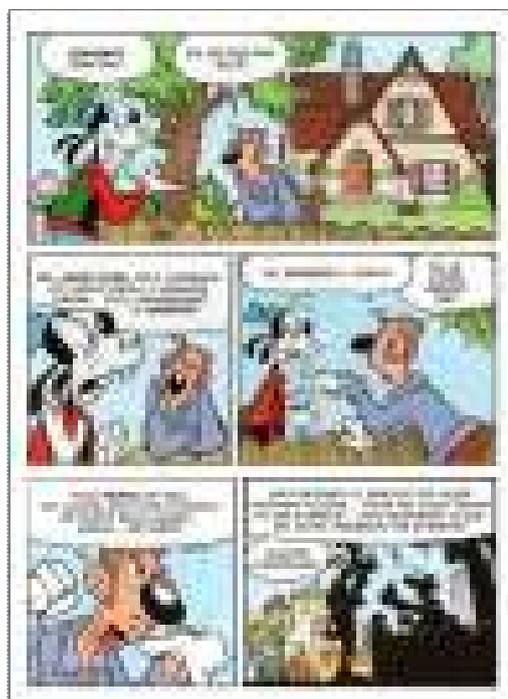
O contorno do requadro, normalmente, sofre alterações para se adequar às necessidades da narrativa. Desse modo, quando o contorno é formado por linhas retas significa que os fatos acontecem no presente (Exemplos 1). Quando é ondulado ou tracejado significa que os fatos já aconteceram (Exemplos 2). Esse tipo de requadro pode indicar também o que se passa na mente das personagens (sonho ou algo imaginado por elas) (Exemplos 3). Porém, há quadrinhos que não possuem linhas, o que “[...] dá ao ambiente onde se passa a história uma ideia de amplitude, de espaço infinito.” (SANTOS, 2015, p. 28) (Exemplos 4).

A seguir, ilustraremos com alguns exemplos.

### **Exemplos 1**



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, ago. 2018, n. 40, p. 46.



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 10, jan. 2020, p. 5.

## Exemplos 2



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, abr. 2020, n. 60, p 5.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 1, abr. 2019, p. 37.

### Exemplos 3

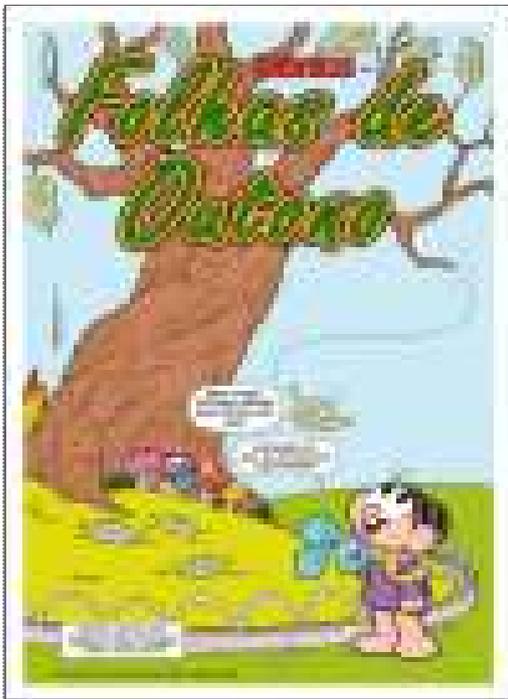


MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, ago. 2018, n. 40, p. 14.



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 22.

### Exemplos 4



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, abr. 2020, n. 60, p. 3.



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 10, jan. 2020, p. 19.

### 3. Sarjeta

A **sarjeta**, comumente chamada de calha ou de hiato, corresponde ao espaço entre os quadrinhos. Por meio dele, o leitor visualiza a sequência de acontecimentos e completa as lacunas existentes, o que ajuda a estabelecer certa cumplicidade entre o quadrinista e o leitor.

Segundo McCloud (2005, p. 66), que optou pelo termo sarjeta, esta “[...] é responsável por grande parte da magia e mistério que existem na essência dos quadrinhos”, pois nela “[...] a imaginação humana capta duas imagens distintas e as transforma em uma única ideia”. Dito de outro modo, é nesse momento elíptico que o leitor faz inferências que possibilitam a compreensão da história. Em sua obra, Ramos (2009, p. 146) apresenta dois tipos de eclipse: “1) as que indicam uma sequência de eventos no tempo, chamada de *pequenas elipses*; 2) as que indicam um corte maior tanto no espaço como no tempo narrativos, ou *grandes elipses*.” Veja este trecho da história intitulada “Os vaqueiros fantasmas”:



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 40 - 41.

A partir desse exemplo, podemos afirmar que entre o primeiro e o segundo quadrinhos da página 40, há uma pequena elipse, pois o espaço é o mesmo e o tempo entre uma cena e outra é curto; ao passo que entre o sexto quadrinho da página 40 e o primeiro e o segundo quadrinhos da página 41, temos uma grande elipse em razão de o espaço não ser o mesmo, bem como pelo fato de o sol estar se pondo. Esses dois fatores confirmam um recorte maior tanto no espaço quanto no tempo da narrativa.

#### 4. Metáforas visuais

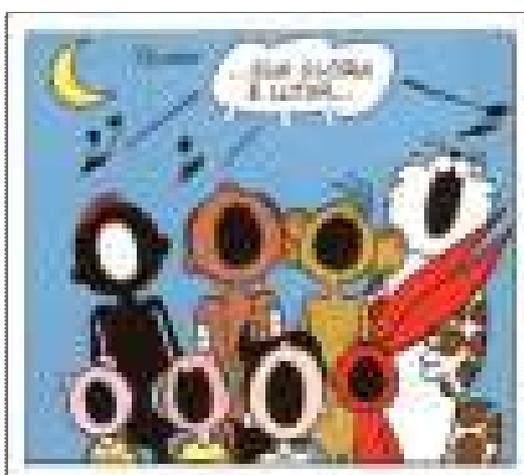
No dia a dia, empregamos várias metáforas. Quando nos referirmos a uma pessoa bonita, dizemos “Ele (a) é um (a) gato (a)!”; quando ela é bondosa, generosa, prestativa, “Ele (a) é um anjo”; quando ela é fria, indiferente, “Ele (a) tem coração de pedra.”; quando um produto custa caro, “Custa os olhos da cara” etc. Nas HQs, essa figura de linguagem é representada por meio de determinadas imagens, colocadas dentro ou fora dos balões. Como se trata de um recurso gráfico, perceptível pela visão, recebe o nome de metáfora visual. Para Acevedo (1990, p. 146), esse elemento da HQ “[...] é *uma convenção gráfica* que expressa o estado de psíquico dos personagens mediante imagens de caráter metafórico.” Assim,

- Corações significam amor, paixão.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Semente de Cocker. São Paulo: Nemo, 2012, p. 38.

- Notas musicais indicam assobio ou canto.



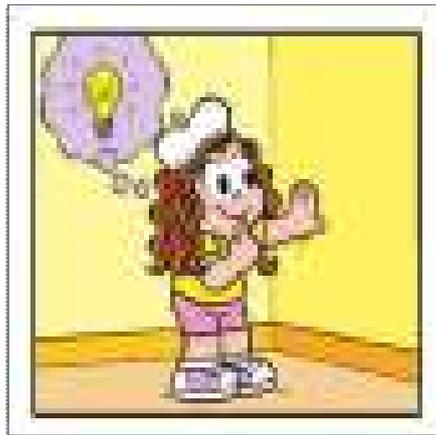
PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: Coisas do coração. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 43.

- Estrelas indicam dor, tontura.



SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 72.

- Lâmpada acesa indica que a personagem teve uma ideia.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jan. 2020, n. 57, p 47.

- Sinais de pontuação indicam dúvida, questionamento, incompreensão, espanto, surpresa, susto, irritação, silêncio, embaraço etc.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 8, nov. 2019, p. 4.



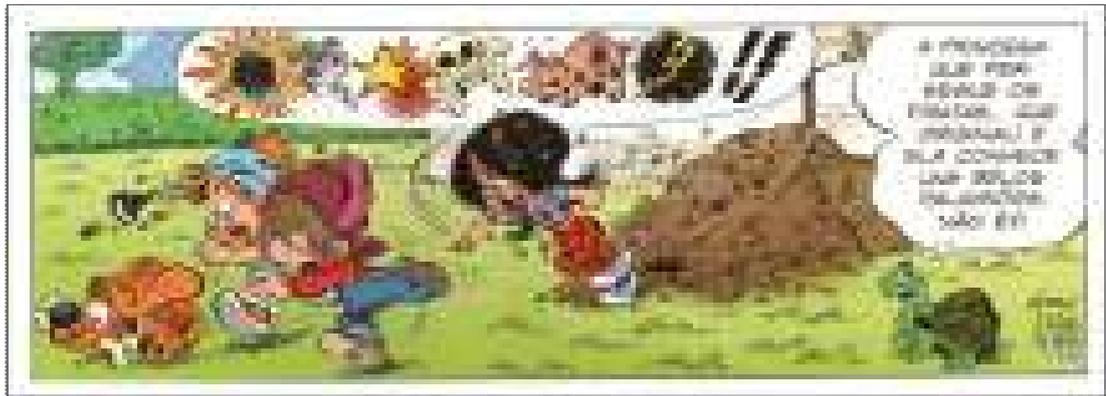
TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, dez. 2020, n. 68, p 26.

- Uma letra “Z” (ou mais “ZZZZZ”) significa que a personagem está com sono/dormindo.



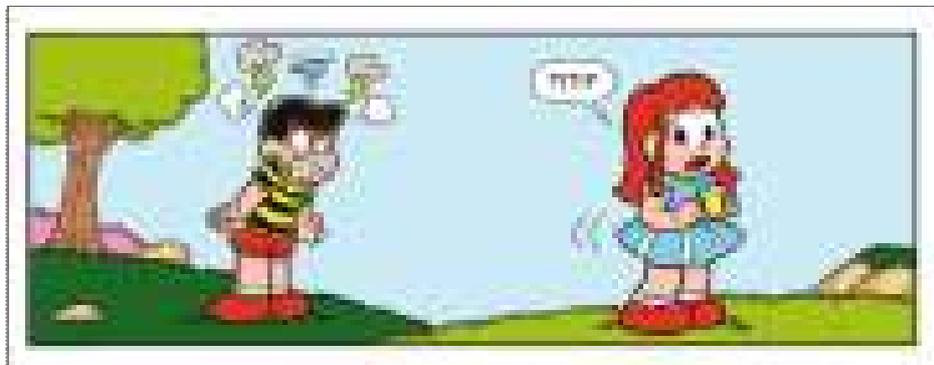
SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 17.

- Cobras, caracóis, sapos, espirais, asteriscos, “pregos, raio, estrela, bomba, caveira e outros signos sugerem palavrões.” (RAMOS, 2009, p. 112).



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Ao ataque. São Paulo: Nemo, 2012, p. 45.

- Fumaça, raios denotam ódio, raiva.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, mar. 2019, n. 47, p 37.

- Coração partido indica decepção, desapontamento.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jan. 2020, n. 57, p 65.

## 5. Figuras cinéticas

Nas HQs, as imagens são estáticas. Para indicar o movimento, o deslocamento, o impacto, a oscilação, os quadrinistas empregam figuras cinéticas (traços, linhas e imagens repetidas). São elas “[...] que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos [...] (VERGUEIRO, 2018, p. 54). Na concepção de Acevedo (1990), existem dois tipos de figuras cinéticas: as abstratas e as naturalistas. Aquelas “[...] indicam o espaço que o corpo em movimento percorreu”. Estas “[...] descrevem alguns momentos significativos do corpo em seu movimento”. (ACEVEDO, 1990, p. 151-152). Observe, a seguir, exemplos dos dois tipos de figuras cinéticas:

- **Figuras cinéticas abstratas**

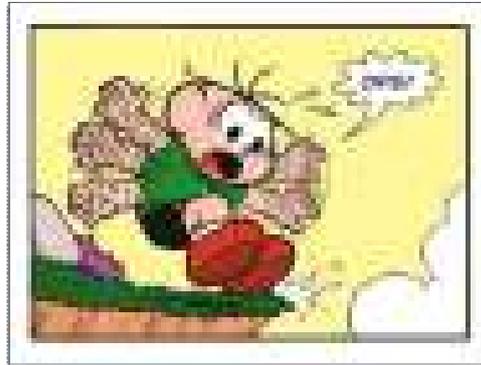


ROBA, Verron. **Boule & Bill: Meu melhor amigo**. São Paulo: Nemo, 2013, p. 5.

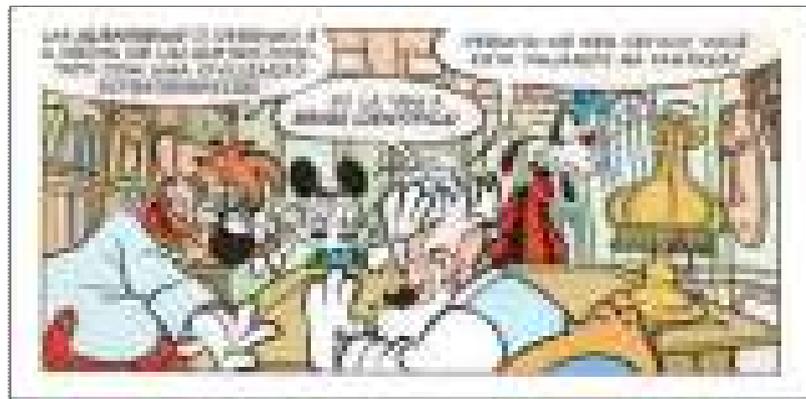


TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, set. 2019, n. 53, p 33.

- Figuras cinéticas naturalistas



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, fev. 2019, n. 46, p 48.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 6, set. 2019, p. 40.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, set. 2019, n. 53, p 6.

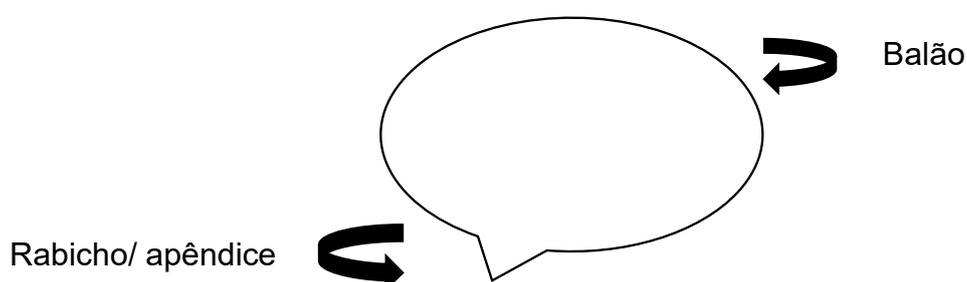
Como o uso dessas figuras cinéticas depende da criatividade e da intenção do quadrinista, sua variedade é imensa.

### 2.3.1.2 Elementos verbais recorrentes nas HQs

#### 1. Balão

Acevedo (1990, p. 97) define balão<sup>4</sup> como “[...] uma convenção própria da história em quadrinhos que serve para integrar à vinheta o discurso ou o pensamento dos personagens”. A essa definição, Ramos (2009, p. 33) acrescenta que esse recurso gráfico é “[...] geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional.”. Embora existam desde a Idade Média, os balões começaram a ser utilizados, nas HQs, no final do século XIX, por Richard Felton Outcault, em uma história do personagem “The Yellow Kid”.

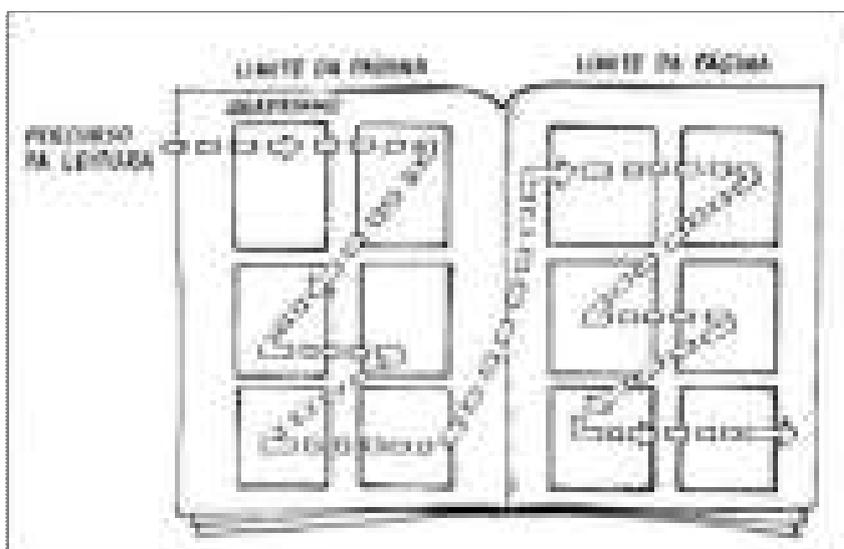
O balão apresenta um corpo, isto é, uma linha que o envolve, em que são escritas as falas ou os pensamentos das personagens. Além disso, o balão apresenta um rabicho, conhecido também como apêndice, responsável por indicar quem está falando.



Dito de outro modo, o balão é constituído por dois elementos: o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (palavra ou imagem) — (ACEVEDO, 1990). Na visão de Ramos (2009, p. 35-36), o balão é “a maneira visual de o personagem se apresentar em primeira pessoa, uma adaptação dos conteúdos indicados por travessões e aspas nos textos literários e jornalísticos.”

Os balões, no Ocidente, são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, como mostra a figura abaixo:

<sup>4</sup> Para Acevedo (1990), Rama e outros autores (2018), o balão é um elemento que faz parte da linguagem verbal das HQs.



EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 42.

Ao tecer considerações sobre os balões, Vergueiro (2018, p. 56) afirma que eles representam “[...] uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho.” Diante da importância que apresentam para as histórias, com o passar dos anos, as linhas que delimitam os balões ganharam novos contornos e formatos. À vista disso, Cagnin (2014) [1975], Ramos (2009) e Santos (2015) nomearam os diferentes tipos de balões:

- **Balão – fala** ou **balão de fala**: é o mais utilizado. Apresenta contorno contínuo e rabicho/apêndice (semelhante a uma seta) próximo da boca do enunciador.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jul. 2018, n. 39, p. 5.

- **Balão – pensamento**: possui contorno ondulado e rabicho/apêndice formado por pequenas bolhas que ficam próximas à cabeça de quem está pensando.

Esse balão indica que o texto não foi verbalizado pela personagem, mas expressa o seu pensamento em um dado momento.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Que circo. São Paulo: Nemo, 2013, p. 5.

- **Balão – cochicho:** apresenta linha de contorno pontilhada, o que indica que a personagem está falando com tom de voz baixo. Normalmente, significa que a personagem está contando um segredo ou algo que outras pessoas não podem/devem ouvir.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 3, jun. 2019, p. 60.

- **Balão – berro:** delineado com as extremidades voltadas para fora. Esse balão parece uma explosão e é utilizado quando a personagem emprega tom de voz alto. Serve para exprimir gritos, irritação, raiva etc.



PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: Coisas do coração. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 17.

- **Balão – trêmulo:** apresenta contorno com linha trêmula. É empregado para o expressar o medo que a personagem está sentindo ou o medo que ela quer que os outros sintam.

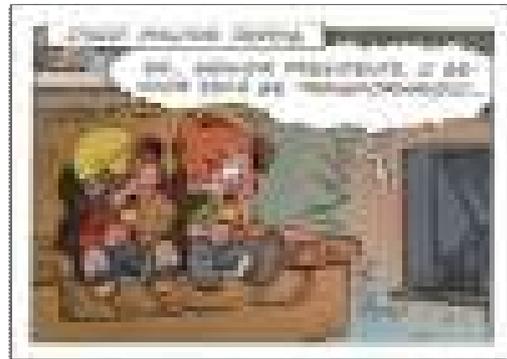


TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, maio. 2020, n. 61, p. 12-13.

- **Balão – de – linhas – quebradas:** apresenta contorno parecido com faíscas elétricas. É utilizado quando as falas são provenientes de aparelhos eletrônicos.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 8, nov. 2019, p. 42.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Semente de Cocker. São Paulo: Nemo, 2012, p. 17.

- **Balão – uníssono:** possui vários rabichos/apêndices para indicar que as personagens estão falando a mesma coisa ao mesmo tempo.



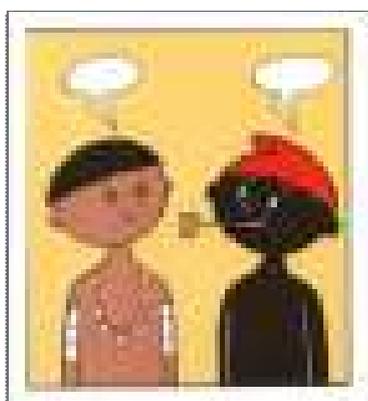
SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 72.

- **Balões – intercalados:** indicam que a fala de uma personagem se interpõe entre os balões de fala de outra personagem.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: A turma do Bill. São Paulo: Nemo, 2013, p. 12.

- **Balão – mudo:** não possui fala, mas pode conter algum sinal gráfico.



PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: Coisas do coração. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 13.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 6, set. 2019, p. 10.

- **Balões – duplos** ou **balão – composto**: pertencem a um só personagem, porém indicam a divisão da fala em duas partes ou mais.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, ago. 2020, n. 64, p. 5.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, out. 2018, n. 42, p. 38.

- **Balão – sonho**: indica com o quê ou com quem a personagem está sonhando.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Que circo. São Paulo: Nemo, 2013, p. 12.



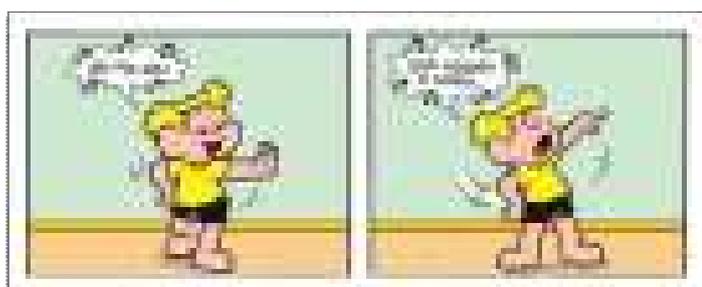
MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, maio 2020, n. 61, p. 48.

- **Balões – especiais**: “ocorrem quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representando”. (RAMOS, 2009, p. 41).



Disponível em: <https://br.pinterest.com/gabrielepeniche/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

Há quadrinistas que desenham imagens ao redor dos balões a fim de transmitir a ideia desejada, tal como nos exemplos abaixo em que as notas musicais indicam que a personagem está cantando e as flores, na segunda imagem, denotam afeto, carinho.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jan. 2019, n. 45, p. 36.

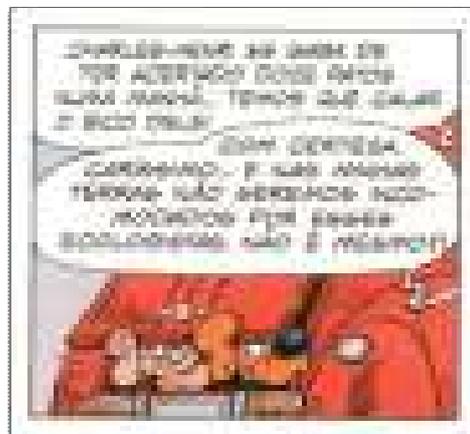


MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, out. 2018, n. 42, p. 60.

- **Balão em off ou balão de apêndice cortado:** empregado para indicar a voz de um enunciador que não está no interior do requadro/quadrinho.



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 7, out. 2019, p. 5.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Semente de Cocker. São Paulo: Nemo, 2012, p. 19.

Um levantamento mencionado por Ramos (2009), em sua obra, aponta a existência de cerca de 72 tipos de balão. Esses dados, no entanto, foram coletados antes dos recursos da informática e do advento da internet. Acredita-se que, hoje, esse número seja ainda maior e o fato de os recursos serem inúmeros torna os elementos que compõem as HQs mais expressivos, criativos e ricos.

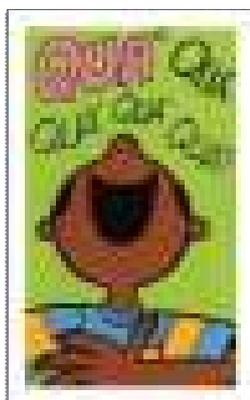
## 2. Onomatopeia

Palavra que procura reproduzir um ruído por meio de fonemas. Segundo Mattoso Câmara (1972, p. 288), não se trata “[...] de imitação fiel e direta do ruído, mas da sua interpretação aproximada com os meios que a língua fornece.”

Atualmente, é uma figura de linguagem recorrente nas HQs, mas não foi sempre assim. Quando este gênero surgiu, as onomatopeias praticamente não existiam. Esse recurso ganhou força e se consolidou a partir de 1927, com a criação do cinema falado e passou a ser mais utilizado com o surgimento da televisão. Até então, para as HQs “[...] o que mais interessava era o texto – o texto abaixo do desenho – que tudo dizia, tudo descrevia, misturando descrições com diálogos, ao contrário da HQ moderna [...]” (MOYA, 1977, p. 289). O uso de vocábulos

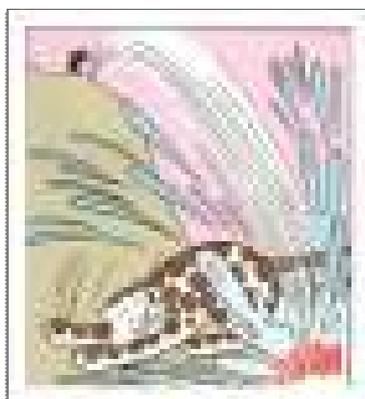
onomatopaicos confere maior movimentação às HQs, uma vez que exprime “sons e ruídos que não podem figurar nos diálogos (balões)” (MOYA, 1977, p. 291).

As onomatopeias são recursos gráficos, visuais e localizam-se exatamente no lugar onde o ruído se origina. Nelas, “[...] a integração entre a linguagem escrita e a imagem alcançam sua maior expressão” (ACEVEDO, 1990, p. 131). Elas estão associadas à língua vernácula, embora algumas sejam importadas dos quadrinhos norte-americanos. No Brasil, de acordo com Ramos (2009), é comum a mescla das norte-americanas com as aportuguesadas. Vejamos alguns exemplos:



QUÁ – QUÁ = som do riso.

PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: Coisas do coração. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 105.



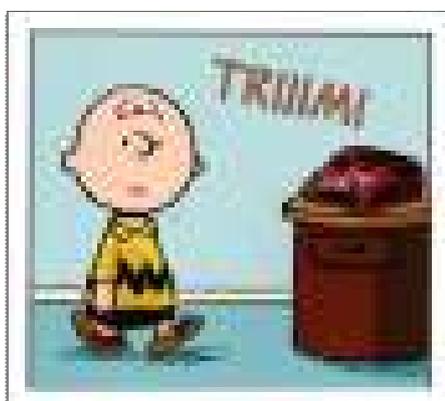
TIBUM = reproduz o ruído produzido pela queda de um corpo na água.

PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: 365 dias na Mata do Fundão. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 13.



TUM = barulho de pancada.

PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: 365 dias na Mata do Fundão. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 13.



TRIIIM = ruído do telefone tocando.

SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: Isto é Tóquio, Charlie Brown. São Paulo: Nemo, 2013, p. 20.



POW = indica arremesso de algum objeto.

SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: Isto é Tóquio, Charlie Brown. São Paulo: Nemo, 2013, p. 75.



PLAFT = som que indica queda.

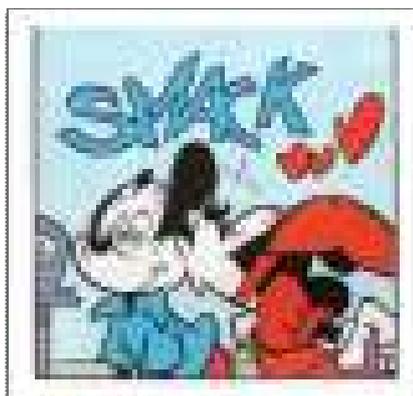
SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 61.



SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: vol. 3. São Paulo: Nemo, 2014, p. 57.

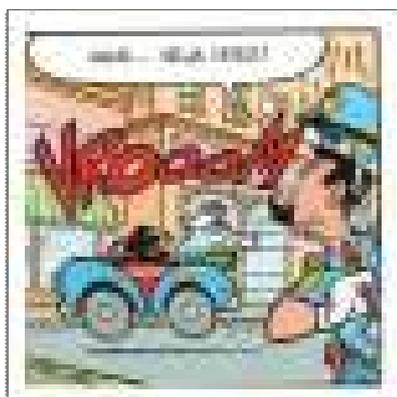
VUMM = som emitido pela bola depois de ser arremessada.

TUNC = som emitido quando a bola toca o pino.



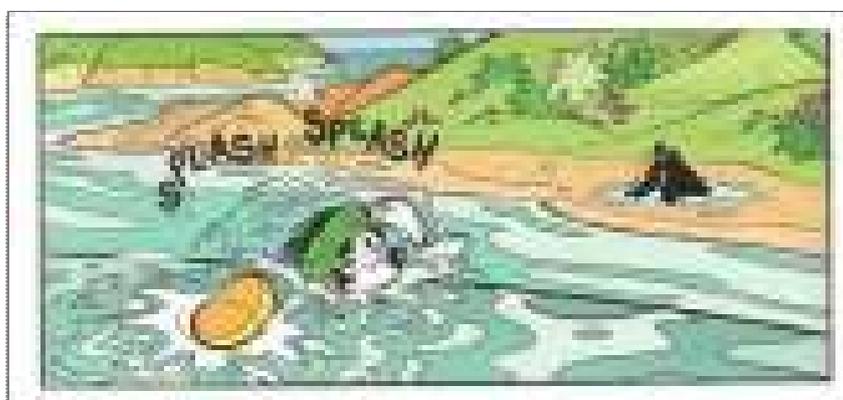
SMACK = barulho do beijo.

MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 0, mar. 2019, p. 63.



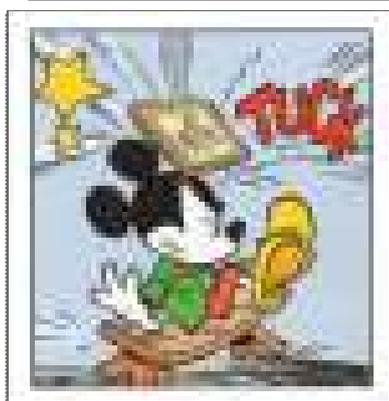
VROOOM = som de motor.

MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 13.



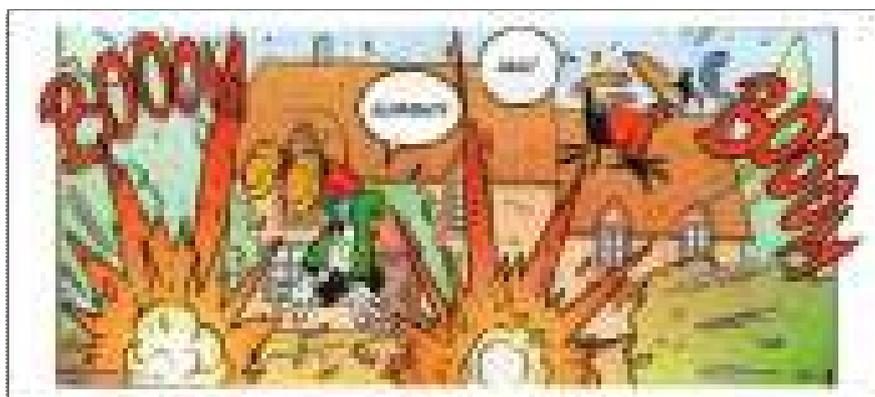
MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 5, ago. 2019, p. 64.

SPLASH = som emitido quando alguém faz movimento/cai na água.



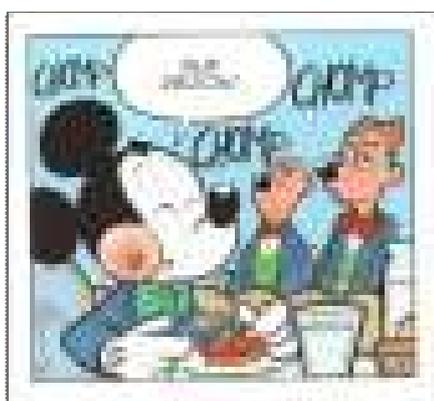
TUCK = barulho feito quando um objeto atinge uma parte do corpo de uma pessoa.

MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 6, set. 2019, p. 17.



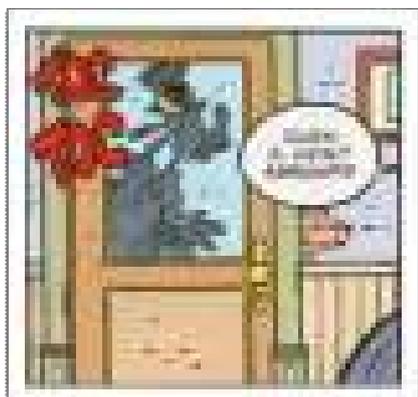
MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 9, dez. 2019, p. 13.

BOOM = barulho de tiro, explosão.



CHOMP = barulho de mastigação.

PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 1, abr. 2019, p. 14.



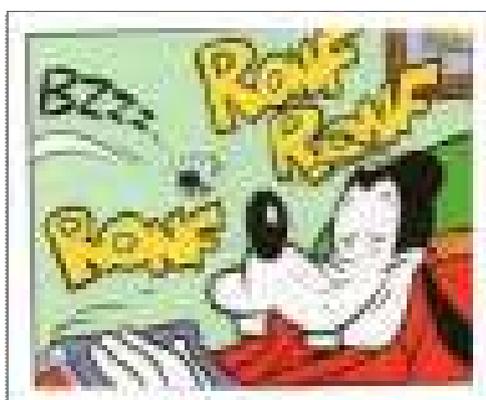
TOC – TOC = barulho de batida na porta.

PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 6, set. 2019, p. 46.



DLIN – DLON = som da campainha.

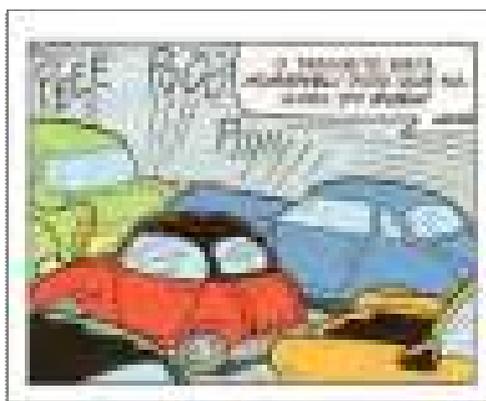
PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 6, set. 2019, p. 35.



BZZZ = som emitido pelo inseto.

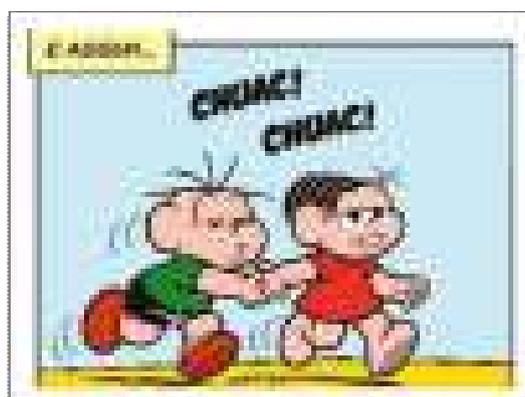
RONF = som de ronco.

PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 6, dez. 2019, p. 27.



PEEE – POOO – PIII = barulho de buzina.

PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 10, jan. 2020, p. 45.



CHUAC = som de beijo.

MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, mar. 2016, n. 11, p. 76.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, out. 2020, n. 66, p. 9.

GLUB = som de líquido sendo ingerido.



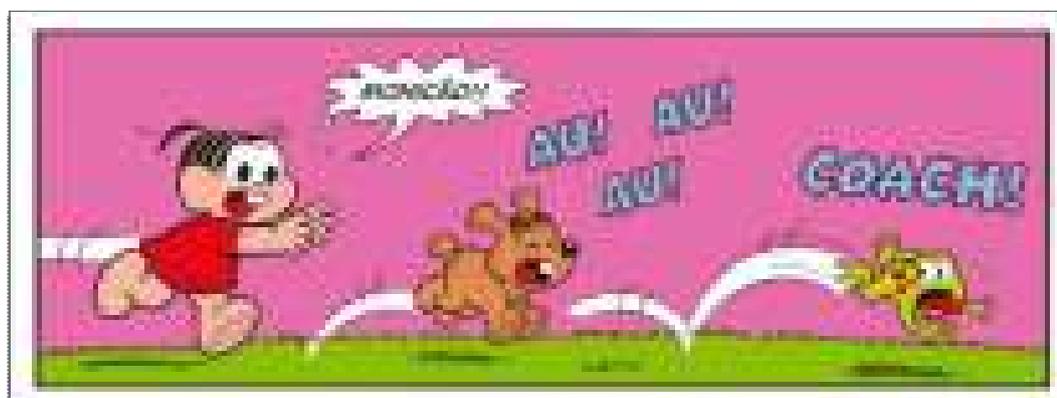
MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, nov. 2018, n. 43, p. 11.

COF! = barulho de espirro.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, ago. 2020, n. 64, p. 5.

BUÁ = som de choro.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, nov. 2020, n. 67, p. 5.

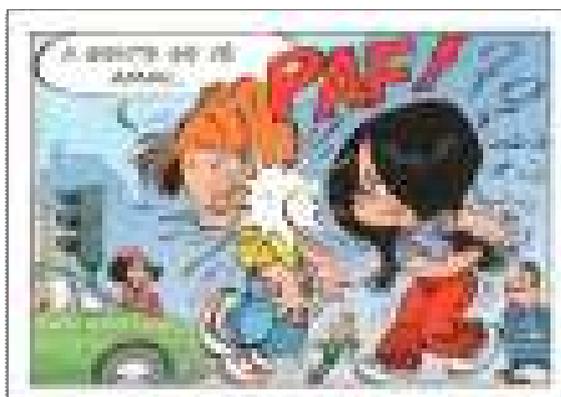
AU – AU = som do cachorro.

COACH = som do sapo.



TOING = barulho de mola  
desprendendo-se.

ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Que circo. São Paulo: Nemo, 2013, p. 15.



PAF = barulho de tapa.

ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Ao ataque. São Paulo: Nemo, 2012, p. 4.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Ao ataque. São Paulo: Nemo, 2012, p. 25.

CLAP = barulho de palmas.

É válido ressaltar que os exemplos relacionados não contemplam o vasto número de onomatopeias disponíveis, bem como as que vão sendo criadas para atender às necessidades dos quadrinhos.

### 3. Interjeição

Vocábulo que exprime emoções, sensações, estados de espírito. Nas palavras de Mattoso Câmara (1972),

Palavra que traduz, de modo vivo, os estados d'alma. É uma verdadeira palavra-frase, pela qual o falante, impregnado de emoção, procura exprimir seu estado psíquico num momento súbito, em vez de se exprimir por uma frase logicamente organizada. (MATTOSO CÂMARA, 1972, p. 232).

As interjeições são classificadas de acordo com o contexto e com a entonação empregada ao serem pronunciadas. Assim, podemos expressar a mesma reação emotiva utilizando mais de uma interjeição. Ao receber a notícia de que ganhou um carro em um sorteio, a pessoa sorteada pode dizer: “Oba!”, “Uhu!”, “Oh!”, “Meu Deus!” etc. O contrário também pode acontecer: uma só interjeição pode expressar sentimentos variados. Veja:

**Oh!** Você já chegou? – espanto

**Oh!** Que presente maravilhoso você nos deu! – alegria

**Oh!** Que casa linda! – admiração

**Oh!** Não acredito que você fez isso! – reprovação

“**Oh!** chuva – apelo

Eu peço que caia devagar

[...]”

Fonte: Disponível em <https://www.lettras.mus.br/falamansa/45975/>. Acesso em: 01 jan. 2021.

Nas HQs, as interjeições cumprem funções importantes na narrativa, pois elas, ao constituírem as personagens, “[...] fazem a ação avançar, [...] criam expectativas concretas para o desenrolar da ação, [...] dirigem a atenção do leitor para aspectos da cena que devem ser considerados relevantes para a atribuição de sentido à mesma.” (MEIRELES, 2015, p. 72). Essa autora, ao fazer distinção entre onomatopeias e interjeições, considera que aquelas representam sons externos ao ambiente em que se passa a narrativa, enquanto estas “[...] representam sons emitidos pelos personagens, [...]”. (MEIRELES, 2015, p. 65). Em virtude disso, as interjeições são comumente representadas dentro dos balões de fala ou bem próximas às personagens. Observe o uso das interjeições nos quadrinhos a seguir:



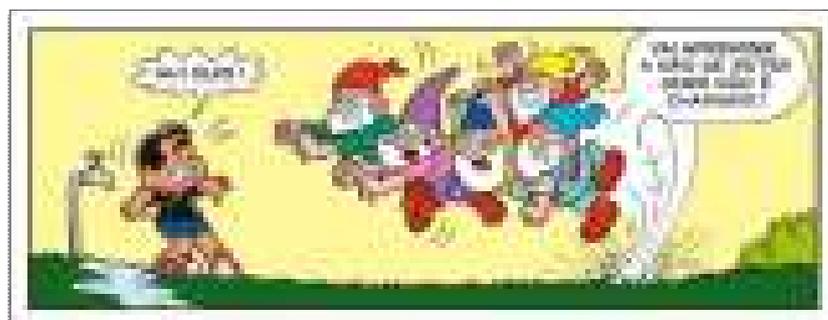
UFA! – alívio  
AH! – desespero

TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, out. 2020 , n. 66, p. 11.



UAU – admiração

TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, fev. 2019 , n. 36, p. 31.



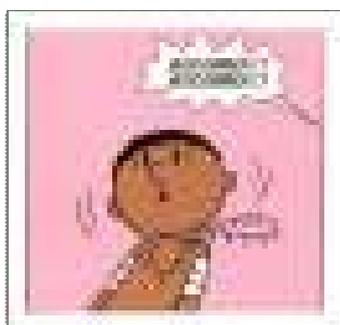
TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jan. 20120 , n. 57, p. 30.

AH! – medo



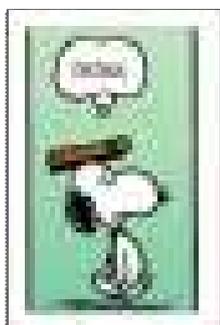
Ai! – dor  
Ui!– dor

MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, set. 2019, n. 41, p. 48.



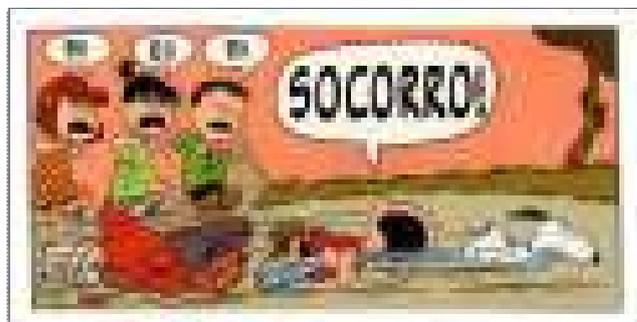
SOCORRO! – apelo

PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: Coisas do coração. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 58.



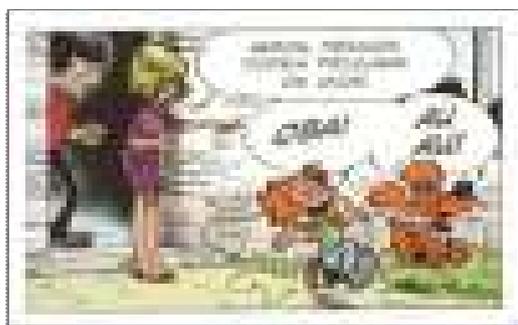
DROGA! - contrariedade

SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: vol. 3. São Paulo: Nemo, 2014, p. 13.



Ei! – apelo

SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 71.



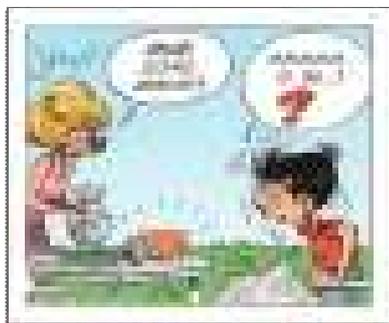
OBA! – alegria

ROBA, Verron. **Boule & Bill**: A turma do Bill. São Paulo: Nemo, 2013, p. 14.



OBA! – satisfação

ROBA, Verron. **Boule & Bill**: A turma do Bill. São Paulo: Nemo, 2013, p. 29.



OH?! – espanto

ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Semente de Cocker. São Paulo: Nemo, 2012, p. 16.



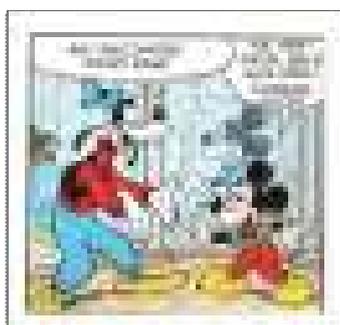
HUM... – desconfiança

MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 0, mar. 2019, p. 12.



HÃ?! – dúvida

MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 1, abr. 2019, p. 4.



AH! – alegria  
VIVA! – alegria

PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 5, ago. 2019, p. 58.



CORAGEM! - estímulo

PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 10, jan. 2020, p. 11.

Essa pequena amostra corrobora os estudos feitos por Meireles (2015) sobre o papel exercido pelas interjeições, nas HQs, visto que a função dessa classe de palavra, nas palavras da referida autora (2015, p. 74), é semelhante à “[...] de enunciados formados por sentenças completas e constituem elementos de condução da narrativa”.

## **CAPÍTULO III — PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa. Para tanto, discorreremos, a princípio, sobre o caráter propositivo que ela assumiu em virtude da pandemia do novo Coronavírus. Em seguida, descreveremos o contexto de aplicação, faremos um breve relato sobre a professora-pesquisadora, dissertaremos a respeito das etapas da pesquisa e, por fim, sobre os aspectos éticos que a norteiam.

### **3.1 Pandemia do novo Coronavírus e suas implicações**

A proposta inicial desta pesquisa foi afetada tanto pela pandemia do novo Coronavírus quanto pela Resolução nº 003/2020 (ANEXO A), expedida no dia 02 de junho de 2020, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Antes desses dois fatores, nosso objetivo era elaborar e implementar uma SD para o gênero HQ a fim de, por meio da comparação entre a produção inicial e final dos estudantes do 7º ano B da Escola Estadual “Alfredo Lima”, verificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem e analisar de que forma o trabalho com HQs pôde contribuir para o letramento multissemiótico dos discentes. No entanto, de acordo com a Resolução supracitada, o trabalho de conclusão da sexta turma do Profletras passou a ter caráter propositivo, uma vez que a interrupção das aulas presenciais impediu que a pesquisa fosse de natureza, obrigatoriamente, interventiva conforme previa a Resolução nº 002/2018, de 21 de agosto de 2018.

Ainda que a natureza de nosso trabalho tenha sido alterada, esta pesquisa é fruto de uma necessidade detectada em sala de aula e esperamos que, assim que possível, ela seja aplicada não só por mim, mas também por outros professores de língua materna.

### **3.2 O contexto de pesquisa**

A pesquisa será realizada, quando retornarmos às aulas presenciais, com uma turma do 7º ano da Escola Estadual “Alfredo Lima” (FIG. 21), localizada na cidade de Manhumirim, região leste do Estado de Minas Gerais. A escola fica localizada no centro da cidade e recebe alunos tanto da área rural quanto da área urbana. Atende a públicos que pertencem a diferentes níveis socioeconômicos, inclusive, alunos em

situação de vulnerabilidade social. A escola possui onze salas e funciona nos três turnos. As turmas de Ensino Fundamental II têm aulas nos turnos matutino e vespertino; as turmas de Ensino Médio têm aulas em todos os turnos.

A escola dispõe também de um laboratório de informática, de uma biblioteca e de uma sala de vídeo com televisão conectada à Internet. Em média, 60 servidores, entre professores de educação básica (PEB), assistentes de educação básica (ATB), professores de ensino do uso da biblioteca (PEUB), auxiliares de serviços de educação básica (ASB) e direção (diretor e vice-diretor) compõem o quadro de pessoal da escola.

Nas avaliações externas, a referida instituição, de uma forma geral, apresenta bons resultados. Na última edição (2019) do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), a proficiência dos alunos das turmas de 9º ano, em Língua Portuguesa, foi de 252,3. Este valor foi superior às médias alcançadas no Estado (246,5) e na Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu (249,7). Para a realização dessa prova, 113 alunos foram esperados. Desses, 97 compareceram (85,9%). O resultado demonstrou ainda que: 14,4% dos alunos apresentaram rendimento baixo; 48,5% apresentaram desempenho intermediário; 27,8% apresentaram desempenho recomendado e 9,3% apresentaram desempenho avançado.

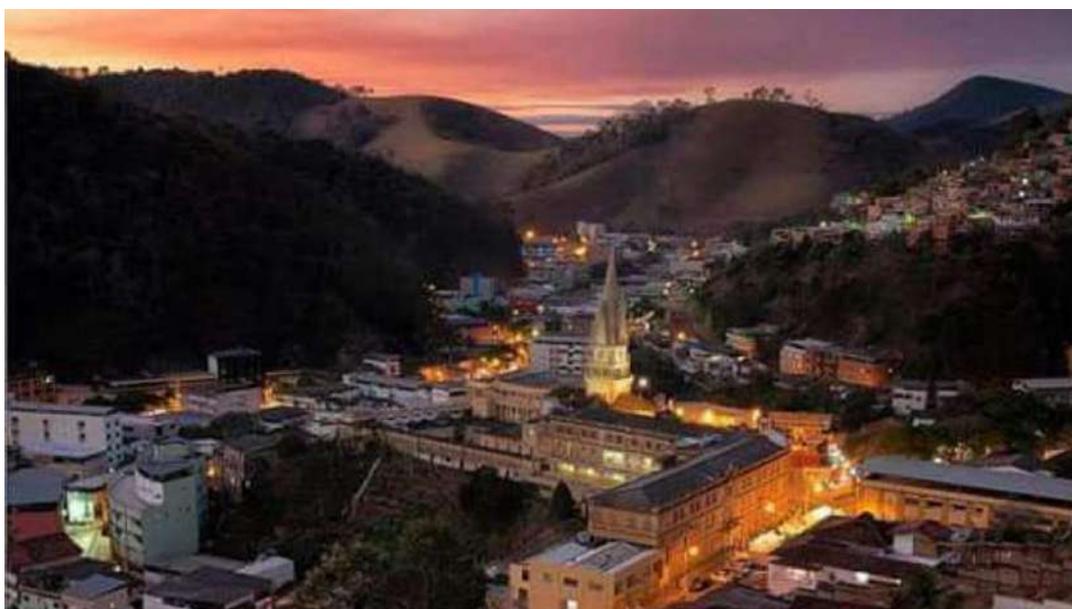
A cidade de Manhumirim tem uma localização privilegiada. Está a menos de trinta minutos da divisa de Minas Gerais com o Espírito Santo e está bem próxima ao Pico da Bandeira (3º ponto mais alto do Brasil), localizado no município de Alto Caparaó (FIG. 20). A base de sua economia é o café. Conta com uma população de aproximadamente 23 mil habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016). Manhumirim tem dois ginásios poliesportivos, treze escolas municipais, duas escolas particulares, uma biblioteca municipal, duas creches, muitas igrejas (uma delas, de estilo gótico, foi considerada a primeira igreja construída exclusivamente de concreto armado na América Latina), praças, um hospital, uma rádio, uma usina de reciclagem e um parque ecológico (conhecido como Parque Sagui da Serra). O município, no entanto, carece de atrativos, como: museu, cinema, teatro, shopping etc. (FIG. 21).

**Figura 20 – Mapa com a localização da cidade de Manhumirim**



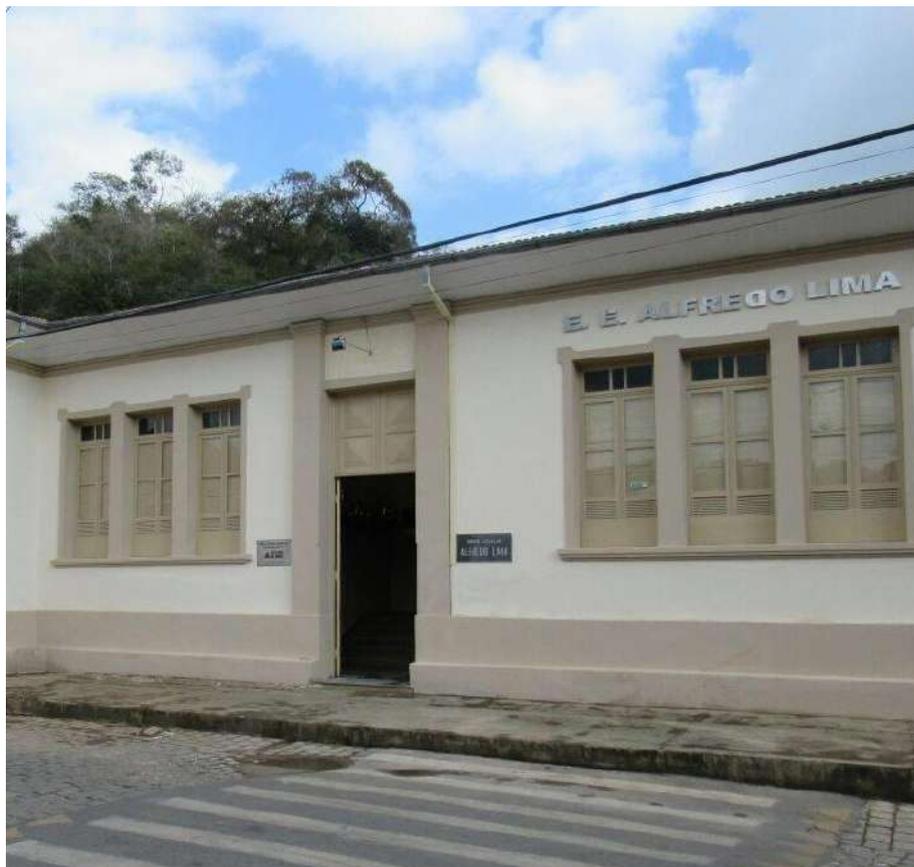
Fonte: <[encurtador.com.br/aCJZ2](http://encurtador.com.br/aCJZ2)>. Acesso em: 27 jan. 2020.

**Figura 21 – Imagem de uma parte da cidade de Manhumirim**



Fonte: <[encurtador.com.br/boqD1](http://encurtador.com.br/boqD1)>. Acesso em: 27 jan. 2020.

**Figura 22 – Escola Estadual “Alfredo Lima”**



Fonte: [encurtador.com.br/jrxE1](http://encurtador.com.br/jrxE1). Acesso em: 27 jan. 2020.

### **3.3 A professora-pesquisadora**

Decidi que seria professora quando ainda era adolescente. Em 1997, na antiga 6ª série, escrevi duas redações para as quais dei os seguintes títulos: “Meu sonho” e “Uma profissão”. Nelas, eu destaquei o desejo de ser professora. Ainda guardo o caderno de redação no qual escrevi esses textos e me emociono sempre que releio tais produções, sobretudo trechos como:

[...], porque gosto de aprender coisas novas e passar coisas novas [...]. Uma professora não ganha muito e tem muitos problemas na escola com os alunos, mas ser professora, apesar dos problemas, é muito bom.[...] Tentarei ser uma ótima professora para meus alunos, procurarei sempre responder às perguntas que eles fizerem e levar sempre uma coisa nova para que eles não enjoem de estudar [...]. Vou fazer o possível e o impossível para que isso não aconteça comigo, porque eu quero é que as minhas aulas sejam motivo de alegria e de aprendizagem. Para isso, terei que batalhar muito [...].

Ao longo do Ensino Fundamental II, fui extremamente inspirada por minha professora de Português a fazer Letras e, quando finalizei o Ensino Médio, em 2002, prestei vestibular para a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), campus de Carangola e fui aprovada. Em 2003, além de ter iniciado o curso, comecei a substituir, informalmente, na escola onde estudei, professores de todas as disciplinas. Em 2006, assinei meu primeiro contrato como professora de língua portuguesa de educação básica. Desde então, nunca mais parei.

Em 2007, movida pela vontade de dar continuidade à minha formação, de melhorar minha prática em sala de aula, passei por um processo de seleção e, no ano seguinte, ingressei no curso de Especialização em Língua Portuguesa: Ensino de Leitura e Produção de Textos, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sob orientação da Professora. Dra. Delaine Cafiero Bicalho, escrevi o trabalho intitulado: “Leitura no livro didático: implicações e práticas à luz dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC)”.

Em 2011, fui convidada para trabalhar como professora de Gramática e Texto em uma escola particular. Em 2012, inscrevi-me para a 1ª edição do Exame Nacional de Acesso ao Proletras (2013), mas não fui aprovada. No ano seguinte, inscrevi-me novamente, porém desisti de ir fazer a prova e decidi, então, participar do processo seletivo para o curso de especialização em “Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino”, na UFMG. Foi um período ímpar, principalmente, para a minha vida profissional. Aprendi muito, pude trocar experiências com excelentes profissionais e tive a oportunidade de escrever o trabalho: “O uso da vírgula nas gramáticas tradicionais, no livro didático e na aprendizagem linguística ativa”, orientado pela Professora Dra. Eloisa Pilati da Universidade de Brasília.

Em 2014, aceitei ser diretora da escola particular na qual era professora. Foi desafiador conciliar um cargo no Estado com a direção de uma escola que atendia do Minimaternal ao Ensino Médio. No entanto, foi uma experiência incomensurável. Para quem só gostava de trabalhar com o Ensino Médio, ser a “tia Tati” dos pequenos despertou sentimentos que eu mesma desconhecia. Permaneci como diretora por dois anos. Pedi demissão porque, não só fui nomeada, em dezembro de 2015, para o meu primeiro cargo na Secretaria de Estado de Educação (SEE), como também aceitei o convite para compor uma chapa que concorreria à direção da Escola Estadual Reverendo Cícero Siqueira. Em 2016, assumi a função de vice-diretora. De manhã,

dava aulas. À tarde, colocava em prática as atribuições cabíveis a uma vice. Em 2017, minha segunda nomeação foi publicada. No dia 19/05/2017, assinei a Ata de posse e exercício na instituição em que estudei e comecei a trabalhar, antes mesmo de concluir a faculdade.

Em 2018, tomei a decisão de tentar dar continuidade aos meus estudos e realizar o desejo de ser mestra. Participei da seleção para o Mestrado Profissional na UFMG, fui aprovada. Em virtude disso, pedi exoneração da função de vice, voltei para a escola em que eu era lotada e, como um dos pré-requisitos para ingressar no mestrado era ser professora no Ensino Fundamental, depois de anos, escolhi turmas desse segmento. Como mencionei anteriormente, no exercício de minha profissão, sempre tive predileção por turmas do Ensino Médio. Identificava-me com esse público e sentia que minhas aulas eram mais produtivas nesse nível, mas as circunstâncias exigiram e eu fui obrigada a dar aulas no Fundamental. Quando entrei, pela primeira vez, na turma do sexto ano, em 2019, pensei que fosse enlouquecer, pois os alunos falavam ao mesmo tempo, andavam pela sala, interrompiam as explicações com perguntas como estas: “Posso escrever de caneta?”, “Quantas linhas vou gastar para responder?”, “Essa letra está boa?”, “Ficou bonito assim?” etc., queixavam-se dos colegas, faziam intrigas e demonstravam muita dependência da figura do professor. Com o passar dos dias, percebi que, embora falante, a turma, de modo geral, era bem produtiva, aderiu às propostas para as aulas e essa reciprocidade alterou minha forma de enxergá-la e de conduzir as aulas. Em pouco tempo, conseguimos estabelecer uma relação em que havia respeito, diálogo e cumplicidade. Desenvolvi diversas atividades, algumas sugeridas por eles e foi, justamente realizando algumas delas, que eu pude perceber a dificuldade, apresentada pela maioria, na hora de escrever textos que conjugam múltiplas linguagens. Essa constatação tornou-se uma inquietação. Esta, por sua vez, deu origem ao tema desta pesquisa.

Após a definição do tema, conversei com a turma sobre o projeto e expliquei que, para poder aplicá-lo, seria professora deles em 2020. Ficaram eufóricos tanto com a ideia de ler as HQs que eu já estava adquirindo quanto com a ideia de produzir suas próprias histórias. Compartilhei algumas ideias que tive para uma possível noite de autógrafos e, imediatamente, definiram personagens para uma apresentação teatral. Até o nome da revista foi sugerido: **Turma do 6B**. No nosso primeiro dia de aula, em 2020, a turma falou sobre o tão esperado projeto. Falei um pouco a respeito

e, para dar continuidade à aula, pedi que diminuíssem a ansiedade, pois, em breve, daríamos início às atividades. No dia seguinte, os servidores da escola entraram em greve. Um mês depois, o mundo foi assolado por uma pandemia e todos os planos foram alterados/adiados.

Ainda que a aplicação dessa pesquisa tenha sido adiada, que enfrentemos inúmeros problemas no exercício da profissão (salas superlotadas, indisciplina, desvalorização por parte do governo e da sociedade, ausência de recursos, pouca participação da família, evasão escolar etc.), sigo acreditando, assim como aquela garota com doze de anos de idade, que a educação é a forma mais efetiva que temos de transformação da realidade. Sei que este trabalho não encerra o amplo universo que o ensino da leitura e da escrita de textos multissemióticos descortina e desafia. Porém, se ele fizer com que os estudantes possam utilizar os recursos disponíveis e necessários a fim de construir uma aprendizagem significativa, atenta às demandas exigidas pela sociedade contemporânea, acredito que ele terá cumprido seu papel.

### **3.4 Etapas da pesquisa**

A presente pesquisa trata da elaboração de uma SD para o gênero textual HQ a fim de que, por meio desse gênero quadrinístico, os estudantes desenvolvam capacidades de linguagem que possibilitem a leitura e a escrita, tanto de HQs quanto de outros textos multissemióticos. O docente, ao aplicar essa SD, poderá comparar a produção inicial e final dos estudantes com o intuito de verificar, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD preconizados por Bronckart (1999, 2008) e com base nos estudos feitos por Schneuwly e Dolz (2004) sobre a importância dos gêneros textuais para o ensino de línguas, de que forma as atividades propostas nos módulos contribuirão para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de leitores e de escritores de textos que conjugam múltiplas linguagens.

De acordo com os estudos realizados por De Pietro (1997), Machado e Cristovão (2006), Bueno (2009) e Messias (2014), elaborar uma SD pressupõe a construção de um MDG. Este fornece subsídios para o ensino de um gênero, já que permite não só o mapeamento das características ensináveis do gênero a ser trabalhado, mas também a seleção, a partir das necessidades dos estudantes, do que deve ser ensinado. Para se construir um MDG e, conseqüentemente, uma SD, é fundamental conhecer o perfil dos discentes, verificar seus conhecimentos prévios

sobre o gênero selecionado, bem como elencar que capacidades de linguagem buscamos desenvolver/ampliar nos estudantes (MESSIAS, 2014).

Cumpridas essas exigências, os seguintes procedimentos foram adotados: seleção de textos variados do mesmo gênero; levantamento dos estudos disponíveis sobre o gênero tanto no nível científico quanto no nível de experts, isto é, de especialistas no gênero; observação de como o gênero se comporta na sociedade: o contexto de produção, o tema, o estilo, a forma de composição, as unidades linguísticas que lhe são peculiares e, por fim, a produção do MDG.

Para a criação do MDG proposto neste trabalho, analisamos as seguintes HQs: Batman, Vingadores, Liga da Justiça, Homem Aranha, Shazam, Fabulosos X-men, Superman, Vingadores, Mulher Maravilha, Ms. Marvel, Os Flintstones, Piteco, Turma da Mônica, Mônica, Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Magali, Almanaque da Mônica, Almanaque da Magali, Jeremias, Boule & Bill, As aventuras de Tintim, Snoopy, Asterix, A turma do Pererê, Pato Donald, Mickey, Tio Patinhas, Pateta, Aventuras Disney e Zé Carioca. Destas, selecionamos sete exemplares, a saber: Boule & Bill, Snoopy, A Turma do Pererê, Mônica, Turma da Mônica, Pateta e Mickey, nos quais nos baseamos para a confecção das atividades. No que se refere ao gênero HQ, buscamos respaldo nos estudos realizados por Mendonça (2007), Ramos (2009), Costa (2009) e nos conhecimentos dos quadrinistas Eisner (2010) e McCLOUD (2005; 2006; 2008). A partir do corpus e do arcabouço teórico selecionados, identificamos as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas acionadas na leitura e na produção desse gênero.

Com o MDG finalizado, as atividades para a SD foram elaboradas em conformidade com o nível da turma para a qual este trabalho, a princípio, foi idealizado. A SD produzida possui uma seção introdutória e três módulos. A introdução, intitulada: “Por dentro das HQs”, tem como principal finalidade acionar os conhecimentos prévios sobre o gênero e propor uma produção inicial, que possibilitará ao professor diagnosticar quais capacidades foram e quais ainda precisam ser consolidadas pelos estudantes. Essa seção é importante, pois, por meio dela, o professor poderá nortear o seu trabalho e elaborar/definir os módulos. O primeiro módulo propõe o estudo e o desenvolvimento de capacidades de ação. O segundo apresenta atividades que visam ao desenvolvimento de capacidades discursivas e o terceiro, além de ter como objetivo o desenvolvimento de capacidades linguístico-

discursivas, traz uma proposta de produção final, que servirá para que o professor possa verificar os resultados alcançados pelos estudantes e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Convém salientar, também, que todos os módulos trazem questões cuja finalidade é fazer com que os discentes não só se apropriem de estratégias de leitura, tal como propõem Solé (1998) e Kleiman (2007; 2008), como também desenvolvam o letramento crítico, isto é, a capacidade de ler de forma ativa e reflexiva, aspirando à formação de cidadãos capazes de desvelar o mundo à sua volta e de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária (CARBONIERI *et al.*, 2016; SARDINHA, 2017). Alguns módulos trazem, ainda, atividades extras, sugestões de livros, vídeos, aplicativos etc. que poderão ser utilizados, adaptados ou até mesmo desconsiderados na medida em que o professor julgar oportuno. Os módulos, que compõem a SD, apresentam questões com diferentes níveis de dificuldade e exercícios variados, o que possibilita a construção progressiva dos conhecimentos sobre o gênero HQ.

Diante da necessidade de promover o letramento multissemiótico dos estudantes, espera-se que a SD produzida possa ser aplicada assim que o ensino presencial for reestabelecido. Quando isso acontecer, os alunos receberão todo o material impresso. As produções deverão ser feitas/impressas em folha de papel A4. Em seguida, será produzida, juntamente com os alunos, uma revista impressa e/ou on-line com as histórias criadas, a fim de não só estimular a escrita, como também torná-la significativa para eles. A ideia inicial é de apresentar a revista à comunidade escolar, possivelmente, em uma noite de autógrafos.

Esta pesquisa pode ser classificada, mediante o cenário atual, como uma pesquisa propositiva. No entanto, tão logo possa ser aplicada, tornar-se-á, conforme os pressupostos de Damiani e outros autores (2013) e Chizzotti (2003), uma pesquisa de intervenção pedagógica, pois se destina a promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que dela participarem e ainda permite avaliar os resultados de tais interferências (DAMIANI *et al.*, 2013). Trata-se, então, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que busca solucionar um problema detectado e que carece, pois, de intervenção. O valor desse tipo de pesquisa reside no fato de que se pretende, por meio dela, mudar uma realidade social, sem deixar, no entanto, de levar em consideração a ZDR do estudante e seus conhecimentos prévios acerca do gênero a ser estudado. Desse modo, espera-se que os estudantes

possam utilizar os recursos disponíveis e necessários, a fim de construir uma aprendizagem atenta às demandas exigidas pela sociedade contemporânea, que é, cada vez mais, multissemiótica.

### **3.5 Aspectos éticos da pesquisa**

As atividades desta pesquisa serão aplicadas, com recursos próprios, pela professora Tatiane Andrade Salles, assim que possível, no horário regular das aulas, de 7h às 11h25 ou de 12h30 às 16h55, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, nas dependências da Escola Estadual “Alfredo Lima”.

Para formalizar a participação nesta pesquisa, os/as estudantes deverão entregar à professora um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (vide Apêndice A) assinado pelos pais/responsáveis, no qual autorizarão ou não a participação do(a) menor, bem como a divulgação dos textos e o uso da imagem do(da) estudante. Na correspondência, constará, ainda, a informação de que, em qualquer etapa da pesquisa, o responsável legal pelo(a) aluno(a) poderá modificar a decisão de autorizar a participação do/da menor se assim o desejar.

Quando este trabalho puder ser aplicado em sala de aula presencial, os/as estudantes deverão estar cientes de que, se eles(as) não quiserem ou não se sentirem confortáveis em participar da pesquisa, poderão ficar em sala de aula junto aos participantes, porém, fazendo atividades, previamente elaboradas pela professora, em conformidade com o conteúdo programático da disciplina. Destacar-se-á também que nenhum(a) estudante será prejudicado(a) caso opte por não participar da pesquisa, pois as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, os(as) estudantes terão liberdade para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão.

Cada estudante que participar deste trabalho será informado de que se, em algum momento, ele(a) se sentir constrangido(a), estressado(a) ou desconfortável deverá procurar a professora e relatar o ocorrido. Esta, ciente da situação, deverá tomar todas as providências necessárias, a fim de garantir que o(a) estudante tenha preservada sua segura.

Convém ressaltar, ainda, que a SD não tem fins comerciais e foi elaborada para uso exclusivo em sala de aula. Ademais todos os textos, bem como as imagens

utilizadas apresentam o nome do autor e a origem da obra, o que garante que o material produzido está em conformidade com o artigo 46 da Lei dos Direitos Autorais (BRASIL, 1998)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> “Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais: [...] III - a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra;”

## CAPÍTULO IV — MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentaremos o MDG criado para que pudéssemos compreender os diferentes aspectos relacionados ao gênero história em quadrinhos. A partir do MDG, elaboramos a SD desta pesquisa, na qual trabalhamos as três capacidades de linguagem relacionadas ao gênero, tal qual preconizam Schneuwly e Dolz (2004). Desse modo, responderemos às seguintes perguntas de pesquisa: a) Qual seria um modelo didático viável para o ensino do gênero HQ?; b) Qual sequência didática pode ser elaborada para que os alunos sejam capazes de ler e de produzir o gênero HQ?; c) Que aspectos contextuais, discursivos, linguísticos e multissemióticos, contemplados na sequência didática, podem contribuir para a formação de leitores e de produtores do gênero HQ?; d) De que forma a sequência didática potencializa o letramento multissemiótico dos estudantes?

Com o intuito de que os levantamentos das características ensináveis desse gênero fossem organizados, de forma clara e objetiva, elaboramos o seguinte quadro.

### 4.1 O modelo didático para o gênero História em quadrinhos

Quadro 2 – Modelo didático para o gênero História em quadrinhos

<b>1. Gênero abordado</b>	História em quadrinhos.
<b>2. Levantamento teórico sobre gêneros e modelo didático de gênero</b>	Bronckart (1999, 2008); Bezerra (2007); Bueno (2009), Marcuschi (2007); Schneuwly e Dolz (2004); Machado e Cristovão (2006); Messias (2014); De Pietro e Schneuwly (2003).
<b>3. Levantamento do referencial teórico sobre o gênero</b>	“[...] reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.” (MENDONÇA, 2007. p. 207);  “estudar elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões [...], o tamanho e o tipo das letras [...], os sinais usados no lugar das letras [...], a disposição do texto [...], e relação disso tudo com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui, sem dúvida, material rico para o entendimento dos

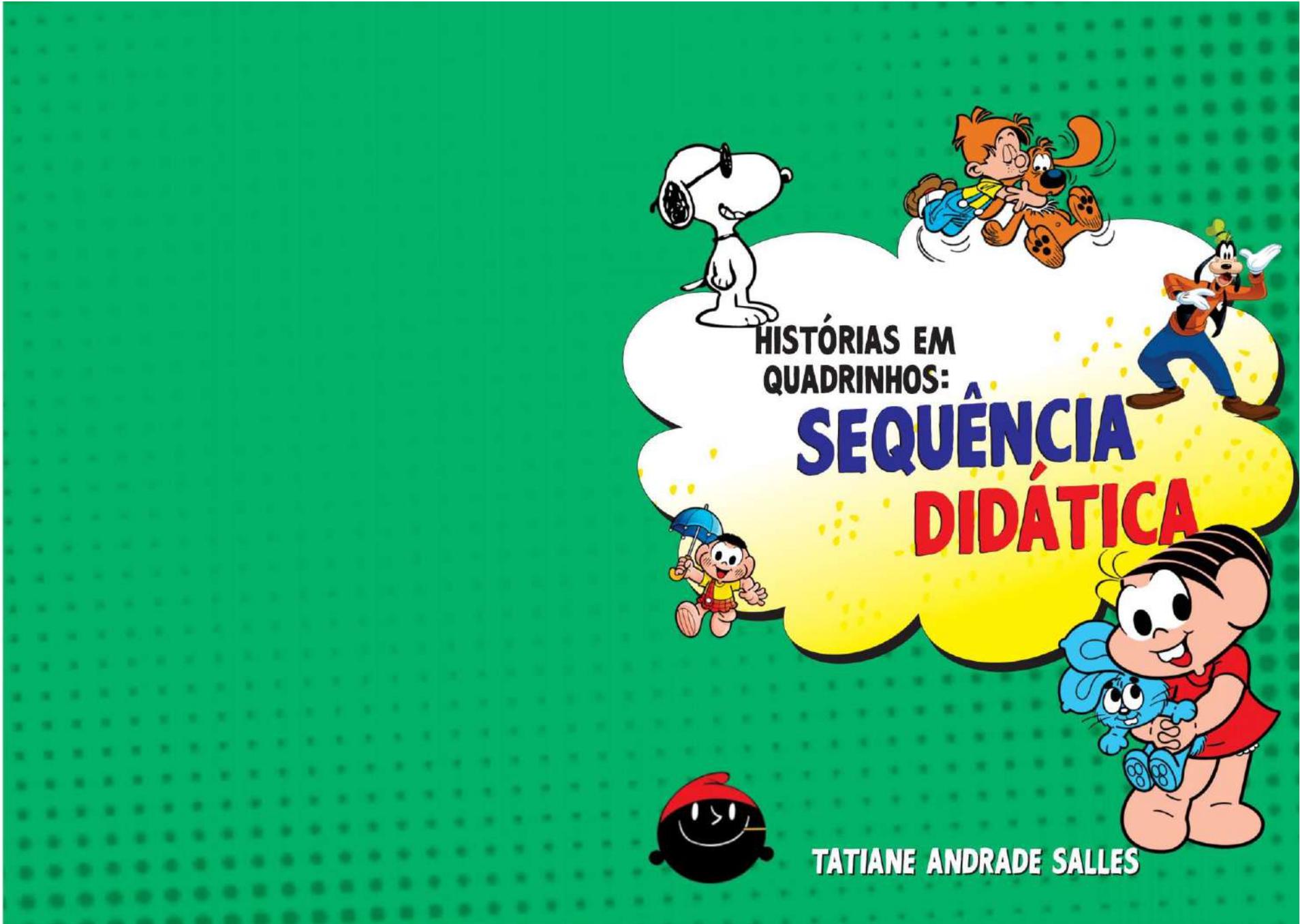
	<p>múltiplos usos da linguagem nas HQs.” (MENDONÇA, 2007. p. 204);</p> <p>“Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto” (RAMOS, 2009, p. 30);</p> <p>“[...] tem natureza mista. É constituído por uma série de desenhos. Cada um dos desenhos está acompanhado de uma ou duas linhas de texto. Os desenhos, sem esse texto, não teriam senão uma significação obscura; o texto, sem os desenhos, não significaria nada” (COSTA, 2009, p. 124).;</p> <p>“[...] a HQs usa alguns recursos icônico-verbais próprios ou muito recorrentes, com uma morfossintaxe e sintaxe discursivas específicas: o desenho, o requadro (contorno do quadrinho (V.) ou vinheta (V.), o balão, a figura, o uso de onomatopeias e de legenda (V.), a elipse (sarjeta, closure/conexão), a página ou prancha, conjugando discurso verbal e pictogramas”. (COSTA, 2009, p. 126)</p>	
<p><b>4. Textos selecionados</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bloqueio</li> <li>2. Desejos, Desejos</li> <li>3. Férias na mata</li> <li>4. Beagle solitário</li> <li>5. A nova dona da rua</li> <li>6. No meio do caminho tinha um braço quebrado</li> <li>7. Pateta, o tipógrafo</li> <li>8. A grande barreira</li> </ol>	
<p><b>9. Capacidades de ação</b></p>	<p>Quem é o enunciador?</p>	<p>Cartunistas, desenhistas, roteiristas e tradutores.</p>
	<p>Quem é o destinatário?</p>	<p>Público em geral.</p>
	<p>Qual é o objetivo do texto?</p>	<p>Entreter; provocar reflexão.</p>
	<p>Em qual suporte o texto foi veiculado?</p>	<p>Revistas/gibis; aplicativo Banca da Mônica.</p>
	<p>Quando o texto foi publicado?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em 2013.</li> <li>2. Em 2013.</li> <li>3. Em 2012.</li> <li>4. Em 2014.</li> <li>5. Em junho de 2019.</li> <li>6. Em janeiro de 2019.</li> <li>7. Em maio de 2019.</li> <li>8. Em outubro de 2019.</li> </ol>
	<p>Que informações o texto apresenta?</p>	<p>Histórias, com temáticas diversificadas, vivenciadas pelas personagens que compõem cada uma das HQs.</p>
	<p>Onde o texto foi produzido?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. São Paulo.</li> <li>2. São Paulo.</li> </ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. São Paulo.</li> <li>4. São Paulo.</li> <li>5. Nos estúdios Maurício de Sousa, localizado em São Paulo.</li> <li>6. Nos estúdios Maurício de Sousa, localizado em São Paulo.</li> <li>7. Caxias do Sul - RS</li> <li>8. Caxias do Sul - RS</li> </ol>
<b>10. Capacidades discursivas</b>	Qual é a infraestrutura do gênero?	<p>Estrutura: situação inicial, complicação, clímax, desfecho, situação final;</p> <p>Elementos do texto narrativo: narrador, personagens, tempo, espaço, tipo de discurso (direto);</p> <p>Elementos das HQs: balões, apêndice (rabicho), legenda, vinheta (quadrinho), requadro, calha (hiato);</p> <p>Linguagem não verbal; metáforas visuais; tipos de letras.</p>
	Qual o tipo de discurso?	Discurso interativo.
	Qual é a voz do discurso?	Predominantemente, em 1ª pessoa.
	Quais são as seqüências textuais?	Seqüências, predominantemente, narrativas.
<b>11. Capacidades linguístico-discursivas</b>	Quais são os mecanismos de conexão?	Conjunções coordenativas.
	Quais são os mecanismos de coesão verbal?	Verbos no presente do indicativo.
	Quais são os mecanismos de coesão nominal?	Uso de substantivos, adjetivos, artigos e pronomes.
	Qual a variedade linguística predominante?	Informal (com marcas de oralidade).
<b>12. Outros aspectos</b>		Figura de linguagem (onomatopeia); sinais de pontuação; interjeições.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

## **4.2 A sequência didática**

Nesta seção, apresentaremos a sequência didática criada nesta pesquisa. Ressaltamos que esta SD foi elaborada com base no modelo didático de gênero proposto no item 4.1 (cf. Capítulo IV) e está organizada em quatro módulos: o primeiro é intitulado “Conhecimento prévio”; o segundo “O contexto de produção do texto”; o terceiro “Aspectos discursivos do gênero HQ” e o quarto “Aspectos linguístico-discursivos do gênero HQ”. Esta SD apresenta, ainda, uma proposta de produção inicial e uma proposta de produção final a fim de que, por meio delas, o professor possa verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem relativas ao uso das múltiplas linguagens e analisar de que forma as atividades propostas contribuíram para a formação de estudantes capazes de ler e de escrever textos multissemióticos. Outrossim, cada módulo contém os objetivos a serem atingidos, bem como dicas interessantes, sugestões para os professores e alguns módulos trazem, inclusive, atividades extras, que poderão ser utilizadas caso seja necessário.



HISTÓRIAS EM  
QUADRINHOS:  
**SEQUÊNCIA**  
**DIDÁTICA**

TATIANE ANDRADE SALLES

# APRESENTAÇÃO

## CAROS(A) ALUNOS,

Na sociedade contemporânea, cada vez mais, os textos são formados por múltiplas linguagens. Diante dessa realidade, a leitura e a escrita do texto verbal escrito já não são suficientes. É necessário relacionar esse texto à imagem, ao movimento, à cor, à música, à fala para produzir sentido.

Desse modo, esta sequência didática tem o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção de textos multissemióticos, isto é, de textos que conjugam palavras e imagens. Para atender a esse propósito, o gênero história em quadrinhos (de agora em diante, HQ) foi selecionado, pois, além de ser um dos gêneros preferidos por pessoas de diferentes idades, ele aguça nossa motivação, estimula nossa curiosidade, é um convite à imaginação e ao pensamento lógico, contribui para o desenvolvimento da cultura da leitura, colabora para a reflexão sobre a realidade que nos cerca e pode nos ajudar a buscar respostas e soluções para os desafios com os quais nos deparamos no dia a dia.

A partir de agora, você terá a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o universo das HQs e aprender, de forma lúdica e criativa, a ler e a produzir esse gênero textual. Espero que as aprendizagens proporcionadas por essa sequência didática façam sentido para sua vida e que você possa, em diferentes contextos, fazer uso, de forma autônoma, crítica e reflexiva, do poder maravilhoso que a linguagem tem.

Grande abraço,  
Prof.<sup>a</sup> Tatiane Andrade Salles



## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



1. Entreviste um (a) colega de sua turma e registre as respostas dadas por ele (a) no quadro abaixo. Em seguida, apresente as anotações feitas para a turma.

Perguntas	Respostas
1. Você gosta de ler história em quadrinhos (HQs)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2. Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?	<input type="checkbox"/> Todos os dias ou quase todos os dias. <input type="checkbox"/> Pelo menos uma vez por semana. <input type="checkbox"/> Pelo menos uma vez por mês. <input type="checkbox"/> Não lê.
3. Qual (is) critério (s) você utiliza para escolher uma história em quadrinhos?	<input type="checkbox"/> Capa <input type="checkbox"/> Personagem <input type="checkbox"/> Título <input type="checkbox"/> Outro  Especificar: _____
4. De qual destas histórias em quadrinhos você mais gosta?	<input type="checkbox"/> Capitão América <input type="checkbox"/> Hulk <input type="checkbox"/> A turma do Xaxado <input type="checkbox"/> Cebolinha <input type="checkbox"/> Pato Donald <input type="checkbox"/> Homem Aranha <input type="checkbox"/> Batman <input type="checkbox"/> Mônica <input type="checkbox"/> Lanterna Verde <input type="checkbox"/> Homem de Ferro <input type="checkbox"/> Boule & Bill <input type="checkbox"/> Mickey Mouse <input type="checkbox"/> Tio Patinhas <input type="checkbox"/> As aventuras de Tintim <input type="checkbox"/> Magali <input type="checkbox"/> Wolverine <input type="checkbox"/> X-Men <input type="checkbox"/> A turma do Pererê <input type="checkbox"/> Snoopy <input type="checkbox"/> Asterix <input type="checkbox"/> Mulher Maravilha <input type="checkbox"/> MS. Marvel <input type="checkbox"/> Outra Especificar: _____

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5. Por que você gosta dessa história em quadrinhos?

6. De qual destas histórias em quadrinhos você menos gosta?

- Capitão América  
 Hulk  
 A turma do Xaxado  
 Cebolinha  
 Pato Donald  
 Homem Aranha  
 Batman  
 Mônica  
 Lanterna Verde  
 Homem de Ferro  
 Boule & Bill  
 Mickey Mouse  
 Tio Patinhas  
 As aventuras de Tintim  
 Magali  
 Wolverine  
 X-Men  
 A turma do Pererê  
 Snoopy  
 Asterix  
 Mulher Maravilha  
 MS. Marvel  
 Outra  
 Especificar: \_\_\_\_\_

7. Por que você não gosta dessa história em quadrinhos?

## AOS PROFESSORES

Projete imagens de personagens de HQs (Turma da Mônica, Pateta, Pato Donald, Asterix, Flintstones, Capitão América etc.) e pergunte se os alunos sabem quem são. Incentive-os a apresentarem todas as informações que sabem sobre eles: o nome do personagem, seu criador, país de origem, amigos próximos etc. Essa atividade serve como reconhecimento do gênero e servirá também para perceber qual o entusiasmo da turma em relação às HQs. Sugestão de site para consulta: <http://www.guiadosquadrinhos.com>. Depois da apresentação, peça à turma para responder às questões I, II e III:

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

1. Em que suportes as HQs são publicadas?



II. Que público (s) você acha que mais se interessa (m) por HQs?

- Crianças
- Adolescentes
- Jovens
- Adultos
- Público em geral

III. Levando em consideração as HQs que você já leu e os conhecimentos prévios que você possui, qual (is) é (são) o (s) principal (is) objetivo (s) desse gênero textual?

- A) Persuadir o leitor.
- B) Entreter o leitor.
- C) Expor uma opinião.
- D) Informar o leitor.
- E) Provocar reflexões.
- F) Criticar situações/pessoas.

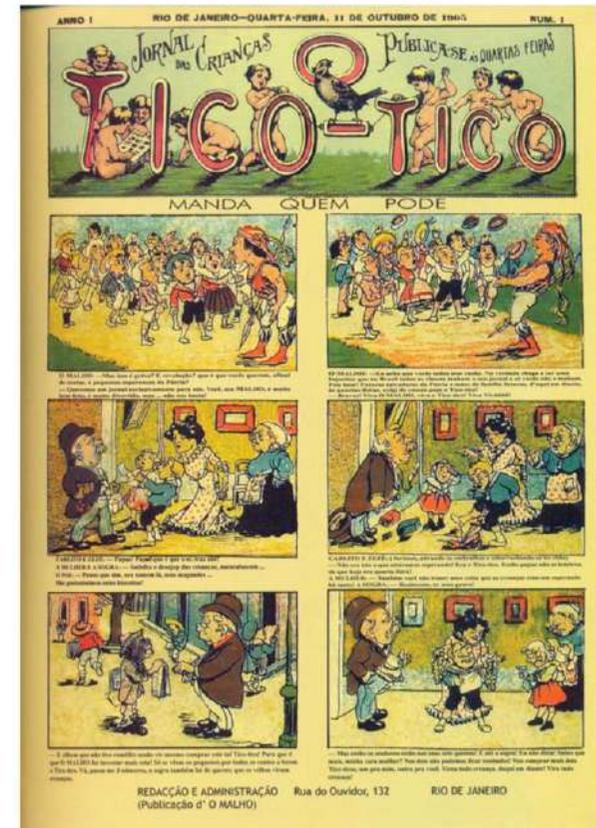
**AOS PROFESSORES**

A próxima atividade poderá ser feita em dupla ou em trio. Para desenvolvê-la, os/as estudantes deverão providenciar gibis velhos, tesoura, cola, cartolina, canetas pretas e coloridas.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

2. Recortem suas personagens favoritas e cole-as em uma cartolina. Escrevam um pequeno texto informando o nome, a revista à qual pertencem, suas características mais marcantes, quem são seus amigos, qual é o seu animal de estimação, quais são os seus poderes e outras informações que julgarem importantes a respeito das personagens selecionadas. Em seguida, apresentem o cartaz para a turma. Terminadas as apresentações, cole seus cartazes no mural: **HQs: eu também produzo!**
3. As histórias em quadrinhos (HQs) surgiram no final do século XIX e ganharam notoriedade na década de 1930, nos Estados Unidos, mas há quem afirme que tiveram início nas pinturas rupestres. No século XX, expandiram-se ao circularem em jornais e, atualmente, são veiculadas em publicações exclusivas e ainda ganharam espaço nas telas do computador.

No Brasil, a revista brasileira *Tico-Tico* foi a primeira a publicar, regularmente, HQs. Essa publicação, que durou de 1905 a 1962, foi muito importante para a disseminação das HQs. Com base nessas informações, observe a imagem a seguir e, em seguida, responda às questões propostas.



Disponível em: <http://musculosdegi.blogspot.com/2012/01/tico-tico-e-o-ratinho-curioso.html>. Acesso em 10 out. 2020.

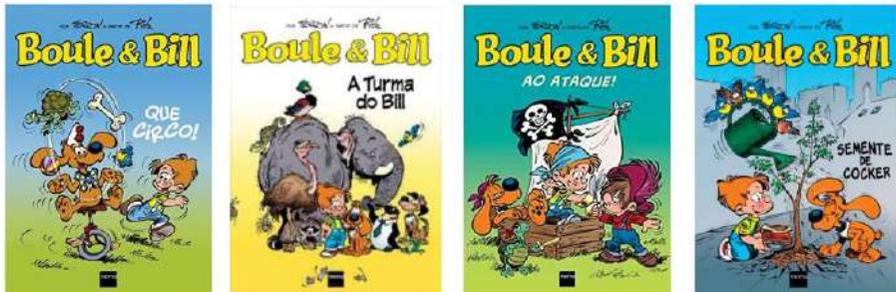
**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- A) O que essa imagem mostra?  
\_\_\_\_\_
- B) Quando comparada às HQs atuais, que elementos dessa HQ lhe causam estranhamento?  
\_\_\_\_\_
- C) A quem essa publicação era dirigida?  
\_\_\_\_\_
- D) Ao observarmos o ano, o número e a data, a que conclusão podemos chegar sobre a época dessa publicação?  
\_\_\_\_\_

**DICA INTELIGENTE**

Caso queiram saber um pouco mais sobre a revista O Tico-Tico, acessem o site:  
<http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/tico-tico/153079>

4. Vamos ler, agora, uma HQ da obra "Boule e Bill". Antes, porém, vamos conhecer um pouco mais sobre essa HQ.



**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Boule\\_et\\_Bill](https://en.wikipedia.org/wiki/Boule_et_Bill). Acesso em 20 dez. 2020. Adaptado.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A história que vamos ler a seguir foi retirada deste livro:



Leia, silenciosamente, este texto.

**ATENÇÃO!**

As falas dos dois últimos quadrinhos foram retiradas, propositalmente, para que você possa escrever um final para essa história.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



VERRON, Laurent. *Boule & Bill: Meu melhor amigo*. São Paulo: Nemo, 2013. p.36.

Depois de ter escrito o seu final para a história, leia o texto na íntegra e compare-o à versão criada por você.

---



---



---

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEXTO I

BLOQUEIO



VERRON, Laurent. **Boule & Bill**: Meu melhor amigo. São Paulo: Nemo, 2013. p.36.

Com base na leitura do texto I, responda:

- Qual é o título da história?  
\_\_\_\_\_
- Onde acontece a história?  
\_\_\_\_\_
- De que fala essa história?  
\_\_\_\_\_
- Quem está presente nela?  
\_\_\_\_\_
- O que aconteceu com as personagens?  
\_\_\_\_\_
- Por que isso aconteceu?  
\_\_\_\_\_
- Considerando a imagem, como poderia terminar essa história?  
\_\_\_\_\_
- Os balões presentes na HQ são todos iguais? Comente.  
\_\_\_\_\_
- Por que, no segundo quadrinho, há palavras escritas em negrito?  
 Para indicar tom de voz alto.  
 Para destacar que o termo merece atenção especial.  
 Para expressar a indignação da personagem.  
 Para exprimir sentimentos e sensações da personagem.
- No sétimo quadrinho, o que significam, respectivamente, as notas musicais e os corações?  
\_\_\_\_\_
- Existe, no texto, alguma palavra que representa som, ruído e/ou barulho? Se sim, qual?  
\_\_\_\_\_

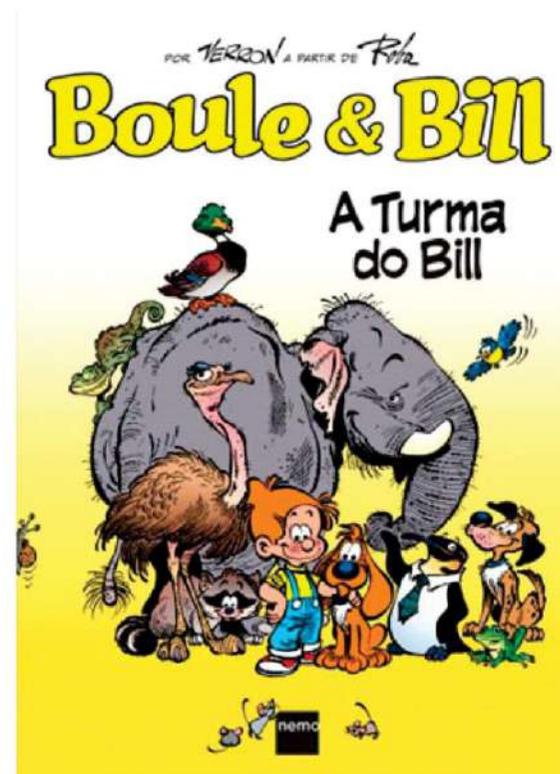
## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

12. Troque ideias com um colega e responda se as imagens abaixo representam elementos que encontramos em uma HQ.

São elementos de uma HQ...		
a) Balões		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
b) Narrador		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
c) Onomatopéias		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
d) Metáforas visuais		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
e) Linhas cinéticas		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
f) Interjeições		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
g) Personagens		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
h) Suspense		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
i) Humor		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
j) Poucos quadros (no máximo, 4.)		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Vamos ler mais uma história de Boule & Bill? Essa foi retirada da obra "A turma do Bill".



Disponível em: <https://grupoaquatica.com.br/nemo/quadrinhos/boule-bill-a-turma-do-bill/915>. Acesso em 10 out 2020.

## AOS PROFESSORES

Neste momento, vamos trabalhar as capacidades de ação, com perguntas que remetem ao contexto de produção do texto. Para isso, sugerimos as seguintes questões:

- Qual o título do texto?
- Baseando-se no título, sobre o que você acha que o texto vai falar?
- Quem escreveu essa história?
- Quando e onde foi publicada?
- A que público se destina essa HQ?

A primeira leitura do texto deverá ser feita de maneira individual e silenciosa. Em seguida, deverá ser feita oralmente e de forma coletiva.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEXTO II

DESEJOS, DESEJOS



VERRON, Laurent. Boule & Bill: A Turma do Bill. São Paulo: Nemo, 2013. p.3.

1. Que personagens aparecem na história?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Descreva as personagens Boule e Bill. Considere detalhes físicos, fisionomias, modo de se vestir etc.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Observe como as atitudes de Boule e Bill são representadas na HQ. O que elas sugerem sobre a personalidade de cada um?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Nos quadrinhos, a expressão do rosto das personagens é importante para que o leitor entenda a história. Observe a expressão de Boule e Bill nos quadrinhos indicados abaixo e faça a correspondência entre as colunas, indicando o que parecem sentir as personagens em cada um desses quadrinhos.

- a) Alegria                    4º quadrinho ( )
- b) Espanto                 5º quadrinho ( )
- c) Tristeza                 6º quadrinho ( )

5. Associe a segunda coluna à primeira:

- a)  ( ) Indica que a personagem teve uma ideia.
- b)  ( ) Expressa geralmente dúvida, suspense, indecisão.
- c)  ( ) Indica dúvida e surpresa ao mesmo tempo.

VERRON, Laurent. Boule & Bill: A Turma do Bill. São Paulo: Nemo, 2013. p.3.

6. Que recursos gráficos o autor utilizou para indicar o movimento das personagens destacadas nestes quadrinhos?



VERRON, Laurent. Boule & Bill: A Turma do Bill. São Paulo: Nemo, 2013. p.3.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

7. Que estratégias Bill utilizou para convencer a mãe a comprar os tênis para ele?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Disse que todos os amigos tinham. | <input type="checkbox"/> Fez promessas.     |
| <input type="checkbox"/> Jurou que não pediria mais nada.  | <input type="checkbox"/> Fez birraça.       |
| <input type="checkbox"/> Fez ameaças.                      | <input type="checkbox"/> Deitou-se no chão. |
| <input type="checkbox"/> Chorou.                           |   |

8. Por que Bill, no quarto quadrinho, chama Boule de "ator"?

---



---

9. O que você acha da atitude de Boule? Você já fez algo parecido para conseguir alguma coisa? Comente.

---



---

10. Você acha que ceder a todos os pedidos uma criança pode trazer consequências para ela? Se sim, quais?

---



---

11. Que fatores podem impedir uma família de dar a um (a) filho (a) um par de tênis e/ou outros presentes?

---



---

12. De que forma o comportamento de Boule influenciou o de Bill? Você também costuma ser influenciado pelas pessoas? Comente.

---



---

## AOS PROFESSORES

A proposta de produção inicial é hipotética, mas de suma importância para verificar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem sobre o gênero HQ, bem como detectar as que eles ainda precisam desenvolver. Além disso, ela será comparada à produção final a fim de apontar de que forma a sequência didática contribuiu para a formação de escritores do gênero estudado. Para a realização desta atividade, é necessário providenciar para todos os alunos: folha A4, lápis de cor e régua.

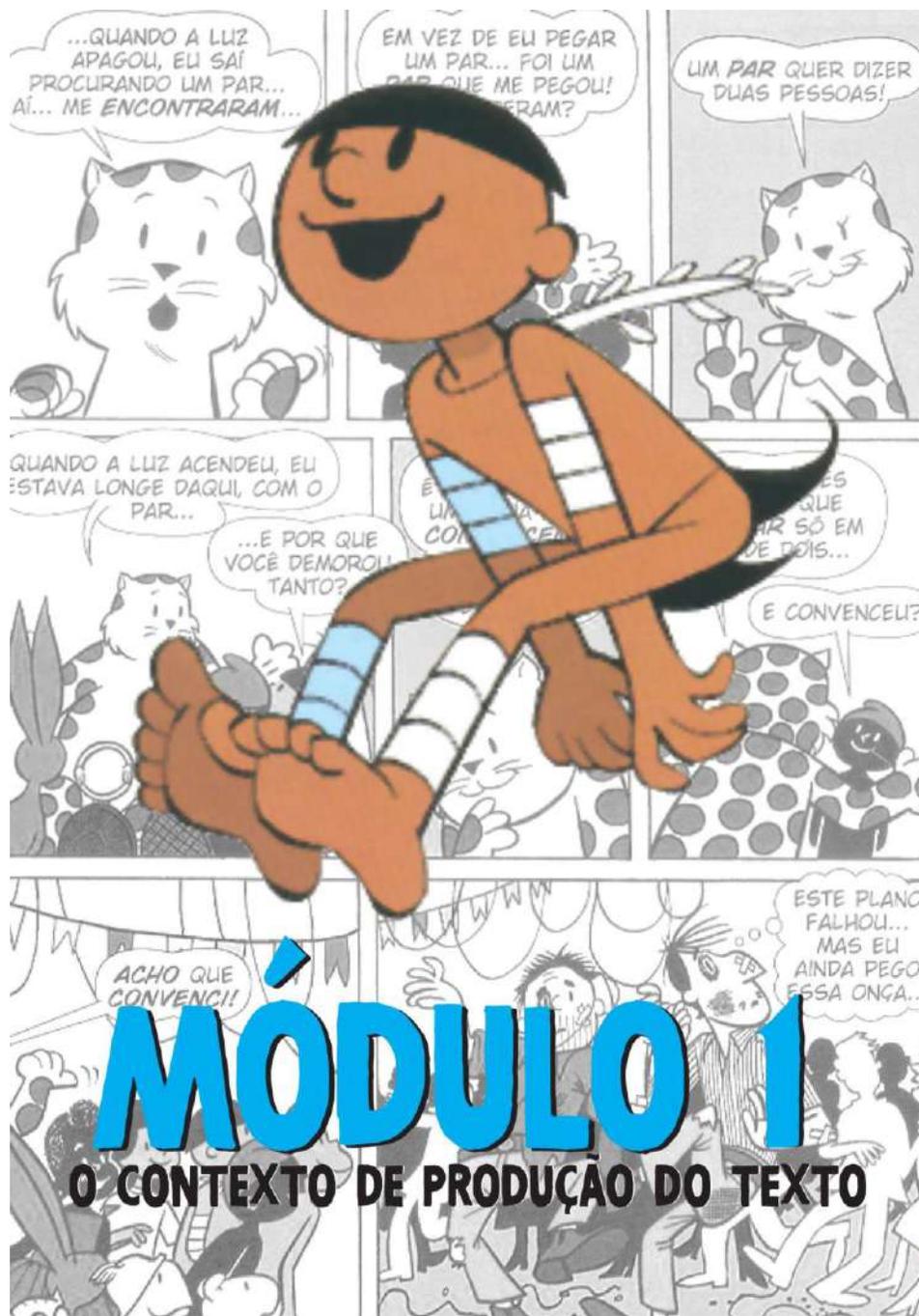
## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

## AOS PROFESSORES

Os alunos podem fazer o roteiro na folha A4 e, se preferirem, poderão utilizar recursos digitais disponíveis para confecção de HQs.  
Sites sugeridos (Se tiver dúvidas de como utilizá-los, assista a tutoriais disponíveis no YouTube):  
<https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>  
<https://porvir.org/7-ferramentas-para-criar-historias-em-quadrinhos-os-alunos/>


**PRODUÇÃO INICIAL**

Crie uma história em quadrinhos, de no máximo uma página (de 8 a 10 quadrinhos). A história produzida deve se basear em uma situação que tenha acontecido com você e seu (sua) melhor amigo (a).



Prezado (a) aluno (a), neste módulo vamos realizar as seguintes atividades:

- Ler HQs e reconhecer seu contexto de produção (autor/enunciador, enunciatário/público, suporte/veículos, objetivos);
- Ler e compreender HQs, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos;
- Desenvolver a consciência crítica por meio de reflexões e questionamentos acerca do texto.

Neste módulo, o primeiro texto que vamos ler foi retirado deste livro:

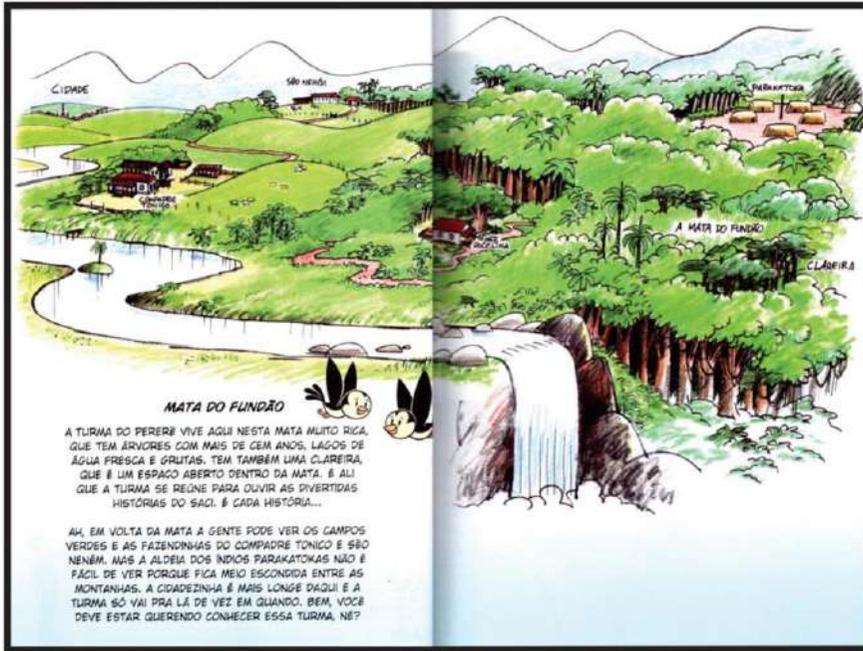


Disponível em: [encurtador.com.br/fySTWV](http://encurtador.com.br/fySTWV). Acesso em 12 out. 2020.

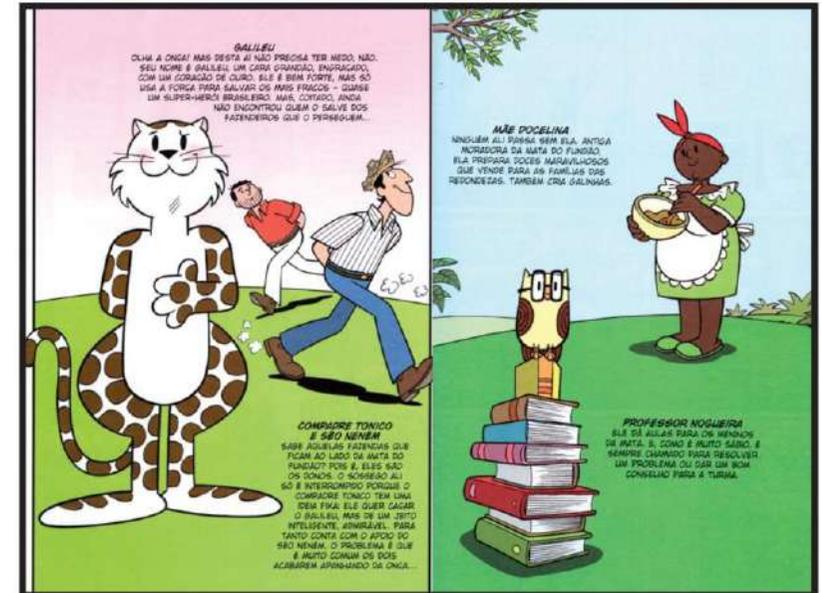
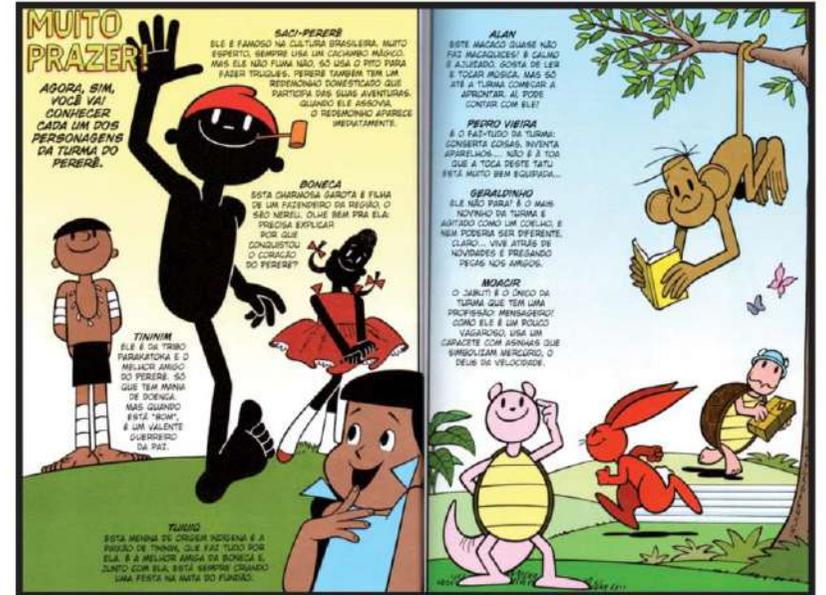
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

AOS PROFESSORES

Peça aos alunos que observem a capa da HQ de Ziraldo e faça perguntas, tais como: Vocês conhecem o autor dessa HQ?; Já leram alguma HQ escrita por ele?; Conhecem as personagens da HQ? etc. Em seguida, leia o título da HQ selecionada e instigue-os a falar sobre o que eles acham que vai acontecer na história. Depois disso, os alunos deverão ler, silenciosamente, o texto. Terminada a leitura, converse com a turma a fim de detectar se as previsões feitas se confirmaram ou não.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



PINTO, Ziraldo Alves. A turma do Pererê: Coisas do coração. São Paulo: Globo Livros, 2012. págs. 04 – 09.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Leia o texto abaixo. Em seguida, junte-se a um (a) colega, para responder às questões propostas.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



PINTO, Zivaldo Alves. A turma do Pererê: Coisas do coração. São Paulo: Globo Livros, 2012. págs. 45-56.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Globo Livros – A turma do Pererê: Coisas do coração – 2012 – Feras na mata – Zivaldo Alves Pinto

- Complete as lacunas do texto com as palavras disponíveis no quadro abaixo:  
A história em quadrinhos \_\_\_\_\_ foi escrita por \_\_\_\_\_ Ela foi publicada no livro \_\_\_\_\_, pela editora \_\_\_\_\_, no ano de \_\_\_\_\_.
- Em sua opinião, quem seriam seus prováveis leitores dessa HQ?  
A) Jovens.  
B) Crianças.  
C) Estudantes.  
D) Público em geral.  
E) Adultos.
- Em sua opinião, há uma intenção particular do autor ao criar essa HQ?  
\_\_\_\_\_
- Essa HQ foi publicada em um livro. Além de serem veiculadas nesse suporte, onde mais podemos encontrar HQs?  
( ) Sites.  
( ) Revistas.  
( ) Aplicativos.  
( ) Embalagens.  
( ) Livros didáticos.  
( ) Televisão.  
( ) Panfletos.
- Em relação à Turma do Pererê, considere:  
I. Primeira HQ brasileira totalmente colorida.  
II. Publicada, primeiramente, nas páginas da revista O Cruzeiro, em 1959.  
III. Única revista banida das bancas durante o período militar.  
IV. Primeira HQ a trabalhar com conceitos inteiramente brasileiros, seja pelos personagens folclóricos, ou pelas questões abordadas.  
V. As histórias não foram ilustradas por Zivaldo.  
Está correto o que se afirma em:  
A) Apenas I, II e III.  
B) Apenas I, II e IV.  
C) Apenas I, IV e V.  
D) Apenas I, II e IV.
- Por que Saci Pererê e Tinim afirmam que os cariocas “não sabem falar português”?  
\_\_\_\_\_
- No 5º quadrinho/requadro da página 49, o que significa a expressão “cheio de chifra”?  
( ) Atitude de um indivíduo que passa pelo que não é.  
( ) Atitude de um indivíduo humilde, simpático.  
( ) Atitude de pessoa autoconfiante, empática.  
( ) Atitude de quem está de mau humor, que é difícil de agradar.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

8. Pinte, no quadro abaixo, os possíveis fatores/sentimentos que teriam motivado Saci e seus amigos a se voltarem contra os cariocas?

INVEJA	AUTOCONFIANÇA	SOLIDARIEDADE	MEDO
INSEGURANÇA		EMPATIA	RESPEITO
COMPETITIVIDADE	CIÚME	DESPEITO	RAIVA

9. Quando chega um novo (a) morador (a) na vizinhança ou um (a) aluno (a) novato (a) em sua turma, o seu comportamento é semelhante ao de Saci e sua turma? Comente.

---



---

10. Se você fosse um dos cariocas, o que teria feito? Como gostaria de ter sido tratado (a)?

---



---

11. Algumas atitudes como as de Saci e sua turma (amedrontar, intimidar, perseguir, aterrorizar etc.), mesmo que aparentemente inocentes, podem trazer consequências às vítimas. Com base nisso, troque ideias com um (a) colega e proponha ações que podem conter situações semelhantes às vividas pelos cariocas.

---



---



---



---

12. O que significa a expressão "entrar pelo cano" empregada pela personagem Flecha-Firme?



c) ( ) Quebrar a cara, fracassar, ficar em uma situação complicada.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

13. No dicionário eletrônico Houaiss, encontramos os seguintes significados para a palavra "careta":

**careta**

Datação: sXV. Ortoépia: ê. Acepções

..4 substantivo feminino

- 1 contração involuntária ou proposital dos músculos da face, por alguma dor (física ou moral), ou por gracejo, brincadeira
- 2 Derivação: por extensão de sentido. disfarce para o rosto; máscara, caraça
- 3 Derivação: sentido figurado. atitude ameaçadora; provocação  
Ex.: não ter medo de c.
- 4 Regionalismo: Amazônia. cada um dos pedaços de cerâmica indígena encontrados na região de Trombetas
- 5 Regionalismo: São Paulo. a castanha-de-caju
- 6 Regionalismo: Brasil. Uso: informal. Diacronismo: antigo. moeda de quinhentos réis em prata

..4 substantivo de dois gêneros

- 7 Rubrica: dança, etnografia, música. Regionalismo: Brasil. cada um dos personagens do bumba meu boi
- 8 Regionalismo: Bahia. qualquer pessoa mascarada durante o carnaval

..4 adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros

- Derivação: sentido figurado. Regionalismo: Brasil. Uso: informal.
- 9 que ou quem é conservador, preso a convenções; quadrado, tradicional
  - 10 Uso: linguagem de drogados. que ou aquele que não usa drogas
  - 11 Regionalismo: Brasil. diz-se de bovino ou equídeo cujo focinho não apresenta a mesma cor do resto do corpo

HOUISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

A partir da leitura da página do dicionário transcrita, responda:

a) Qual desses significados é mais adequado à fala das meninas?




---



---



---

b) Os meninos atribuíram o mesmo sentido à palavra "CARETAS"? Justifique.




---



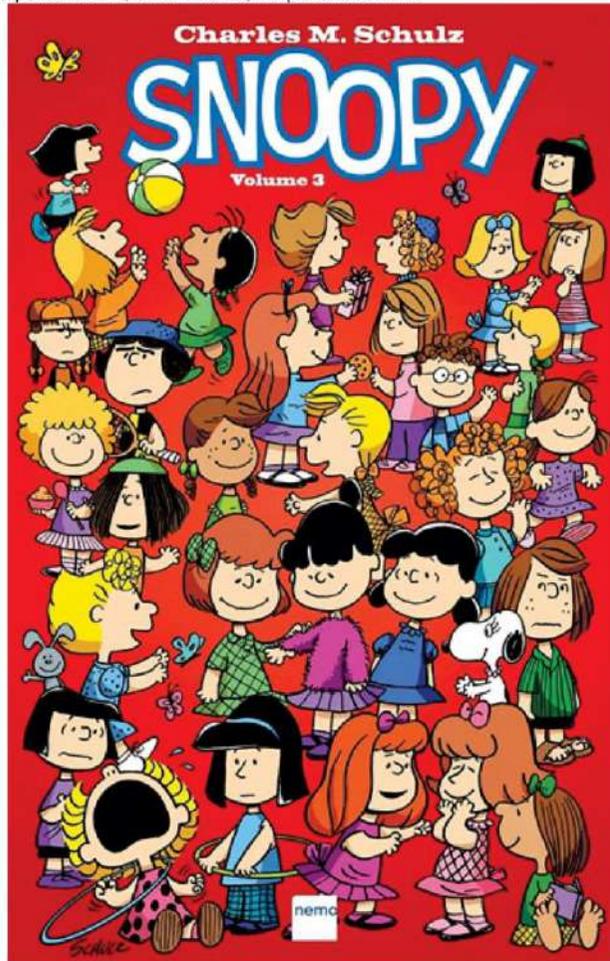
---



---

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A segunda HQ que vamos ler, neste módulo, faz parte deste livro:



Disponível em: [encurtador.com.br/fhX03](http://encurtador.com.br/fhX03). Acesso em 12 out. 2020

Junte-se a mais dois (duas) colegas, leiam o texto a seguir e respondam às questões que seguem.

**Beagle solitário p. 83**

História e cores por Art Roche  
 Desenho por Vicki Scott  
 Arte-final por Justin Thompson

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



SCHULZ, Charles M. Snoopy. Vol. 3. São Paulo: Nemo, 2014. Tradução de Ana Cristina Rodrigues. p. 83 - 91.



- Em relação à HQ, complete o quadro abaixo:
 

A) Quem é o autor da história?	
B) Para que público essa HQ foi escrita?	
C) Com que finalidade esse texto foi escrito?	
D) Em que suporte esse texto circulou?	
- Além do suporte mencionado na letra D da questão anterior, onde podemos encontrar HQs? Recorte e cole imagens que representem alguns possíveis suportes de HQs.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3. Assinale com X os possíveis leitores de Hqs:

a) ( )



d) ( )



b) ( )



e) ( )



c) ( )



f) ( )



4. O que significa a palavra em destaque neste quadrinho:



SCHULZ, Charles M. Snoopy. Vol. 3. São Paulo: Nemo, 2014. Tradução de Ana Cristina Rodrigues. p. 83.

- A) Ave quem têm a parte externa semelhante a urubus.  
 B) Pessoa que é muito apegada ao dinheiro.  
 C) Indivíduo que não se sensibiliza com o sofrimento humano.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5. Por que você acha que Snoopy se sentiu solitário?

\_\_\_\_\_

6. Discuta com um colega sobre a seguinte questão: Alguma vez, você já se sentiu solitário como Snoopy? Se sim, o que você fez quando se sentiu assim?

\_\_\_\_\_

7. Para você, as palavras sozinho e solitário têm o mesmo sentido? Explique.

\_\_\_\_\_

8. Normalmente, algumas pessoas, ao se sentirem tristes, solitárias, costumam reagir de diferentes formas: choram, ficam agressivas, deprimidas, sentem-se desamparadas, abandonadas etc. No texto, como a personagem Snoopy reage?

- A) Ele se sente solitário e aceita a solidão como algo bom.  
 B) Ele fica triste e se isola de todos com quem tem convívio.  
 C) Ele fica agressivo e começa a morder como forma de chamar atenção.  
 D) Ele fica deprimido, sente-se desamparado e procura se isolar.  
 E) Ele se sente abandonado, fica irritado e chora muito.

9. Ao recusar-se a brincar e a agir como os outros cachorros, Sally diz que Snoopy "é um caso perdido". Você concorda com ela? Como você se sentiria se alguém lhe dissesse algo parecido? Comente.

\_\_\_\_\_

10. Das reações elencadas abaixo, apenas uma **NÃO** aconteceu depois de Snoopy ter ouvido que era um "cachorro com defeito". Assinale-a.

- A) Lembrou-se de quando brincava com outros cachorros no canil.  
 B) Suspirou e pensou que, dificilmente, conseguiria encontrar vinte cachorros para jogar com ele.  
 C) Deitou a cabeça em uma tigela com água.  
 D) Chorou por não ser mais um cachorro popular.  
 E) Procurou ajuda profissional.

11. Enquanto reflete sobre sua solidão, Snopy pensa em se reconectar com alguns de seus velhos amigos. De acordo com o texto, quem são esses amigos?

- A) Os cachorros do Canil Daisy Hill.  
 B) Os beagles que jogavam futebol com ele.  
 C) As tigelas de comida antigas.

12. Por que Snoopy diz que a indústria farmacêutica iria perder fortuna se as pessoas soubessem do tratamento que ele utiliza para desanuviar a mente?

\_\_\_\_\_

13. A atitude da "doutora" Lucy é a que se espera de um (a) profissional formado (a) em psiquiatria? Justifique.

\_\_\_\_\_

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

14. Se você fosse a "doutora" Lucy, o que diria a Snoopy?

---



---

15. No final da história, o que fez com que Snoopy se sentisse melhor?

- A) Encontrar novos amigos.
- B) Ter sido chamado para ajudar uma amiga.
- C) Ser convidado para uma festa na casa do vizinho.
- D) Aceitar que, mesmo estando sozinho, poderia estar bem.

16. Circule os personagens que ajudaram Snoopy a não se sentir solitário.



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/4281235208327435640/>. Acesso em 15 mar. de 2021. Adaptado.

17. >O que faz com que você não se sinta sozinho? Marque uma ou mais opções. Em seguida, justifique sua (s) escolha (s).



**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

d) ( )



e) ( )



f) ( )



g) ( )




---



---



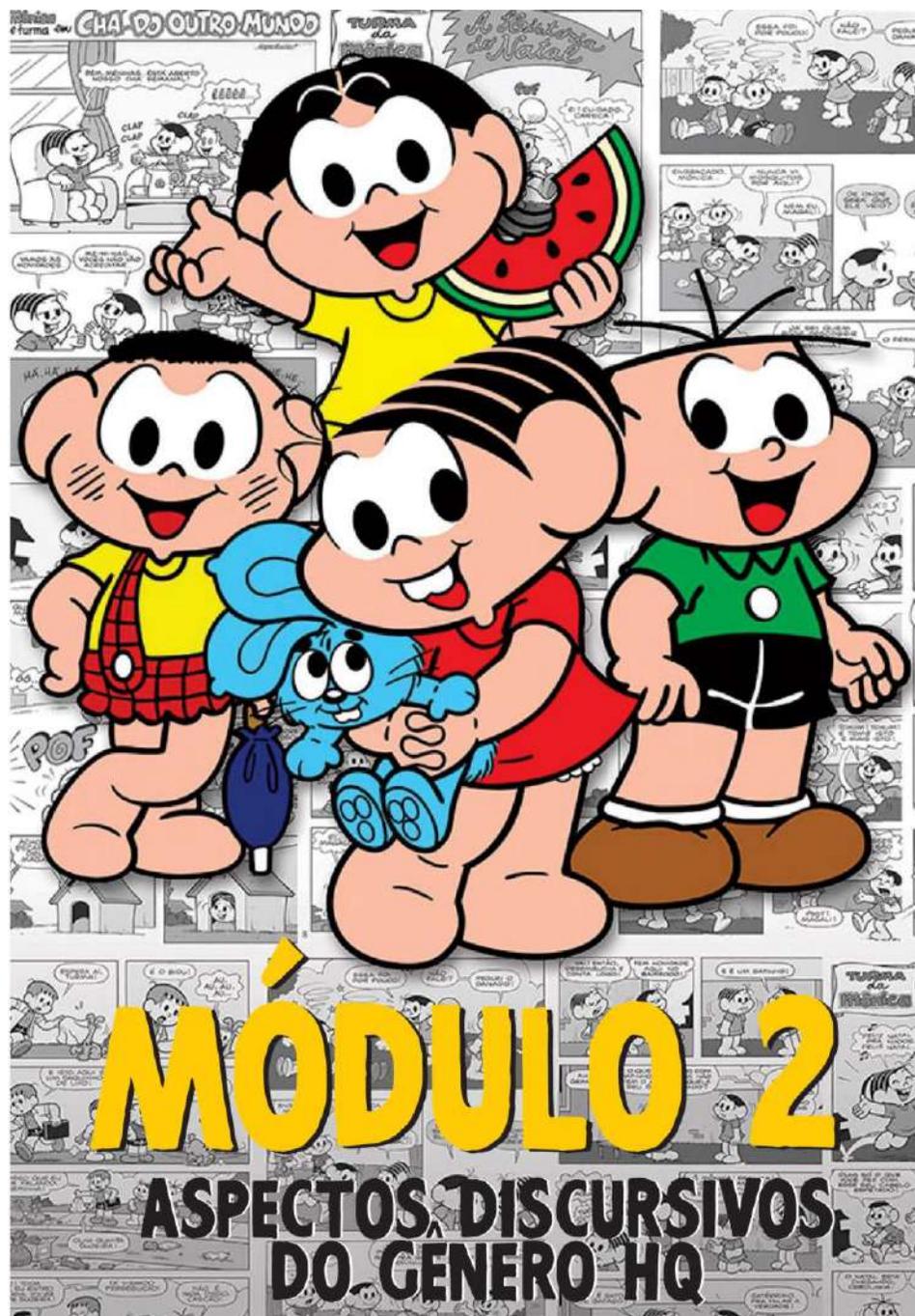
---



---



---

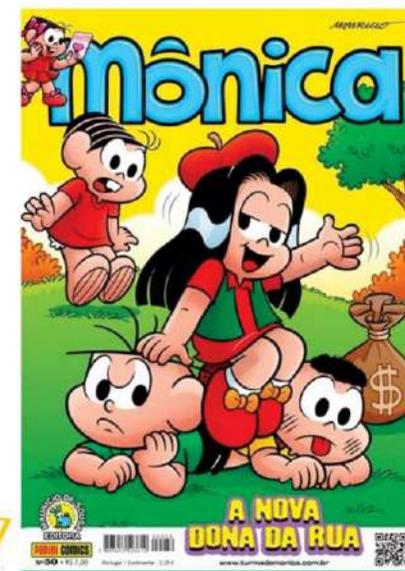


## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Prezado (a) aluno (a), neste módulo, vamos realizar as seguintes atividades:

- Ler duas HQs: Mônica em: **A nova dona da rua** e Cebolinha em: **No meio do caminho tinha um braço quebrado**;
- Desenvolver a compreensão de textos que conjugam a linguagem verbal e a linguagem não verbal para que você possa se expressar e partilhar ideias por meio deles;
- Utilizar recursos gráficos e associá-los à linguagem verbal e à estrutura narrativa;
- Identificar o efeito de sentido produzido por recursos gráficos, tais como contorno dos balões, linhas/figuras cinéticas etc.;
- Desenvolver uma leitura ativa e reflexiva, visando à transformação da realidade, à superação das desigualdades e das injustiças que ainda existem na sociedade.

A história que você vai ler, a seguir, foi retirada desta revista:



Fonte: <encurtador.com.br/IRUV>. Acesso em 19 de dez. de 2019

AOS PROFESSORES

Peça à turma para observar a capa e, em seguida, responder, oralmente, às seguintes questões:

1. Que personagens fazem parte dessa história?
2. Qual das personagens, provavelmente, é a "nova dona da rua"?
3. É possível que alguém seja dono de uma rua? Justifique.
4. Do que você acha que trata essa história?
5. Por que você acha que há uma bolsa de dinheiro na capa?

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Leia a HQ com atenção e, em seguida, responda às questões propostas.

TEXTO I



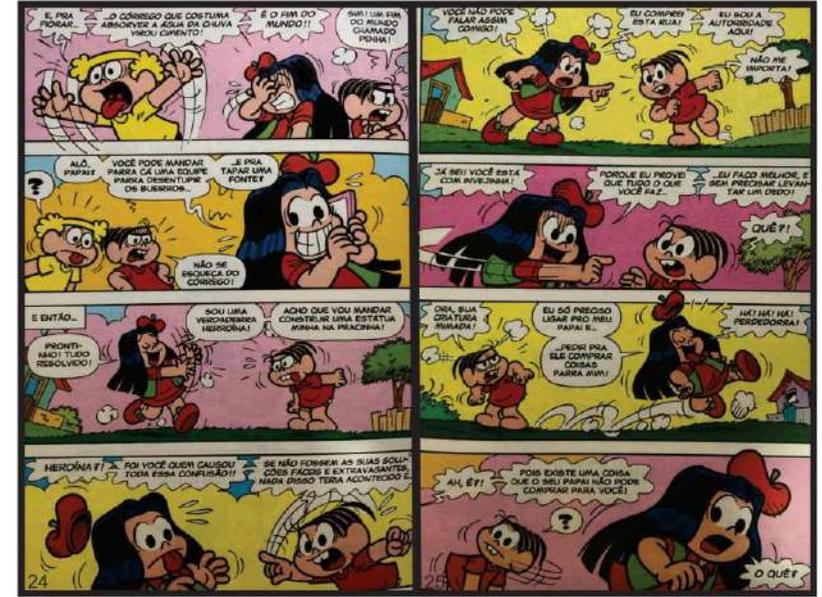
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA





HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p.03 - 30

1. Leia alguns quadrinhos da história "A nova dona da rua" e relacione-os às seguintes partes da narrativa:

- (A) Situação inicial
- (B) Complicação
- (C) Clímax
- (D) Desfecho



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 29



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 3.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 5.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 23.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

2. Faça uma lista das personagens que aparecem na HQ. Em seguida, classifique-as em principais e secundárias.

Personagens principais	Personagens secundárias

3. Em que local a história se passa?

4. No texto lido, os fatos ocorrem:

- A) Na ordem em que acontecem, isto é, podem ser medidos em anos, meses, dias, horas.
- B) De modo subjetivo, isto é, particular a cada personagem, o que significa que não podem ser medidos em termos de anos, dias ou mesmo horas.

5. Na HQ,

- ( ) a fala das personagens é citada diretamente, sem a interferência do narrador.
- ( ) a fala das personagens é reproduzida por um narrador.
- ( ) a fala das personagens é mesclada à fala do narrador.

6. Numere os fatos abaixo na ordem em que aparecem na HQ.

- ( ) Penha manda cavar um poço na rua.
- ( ) O prefeito anuncia Penha como a nova dona da rua.
- ( ) Mônica e seus amigos comemoram a derrota de Penha.
- ( ) A rua fica inundada.
- ( ) Mônica comenta com os amigos que o prefeito está na rua do Limoeiro.
- ( ) Mônica e Penha tentam pegar a bola de Jeremias.
- ( ) Magali rasga o contrato que dava direito à Penha de ser a dona da rua.
- ( ) Mônica e sua turma ficam inconformados com o fato de Penha será nova dona da rua.
- ( ) Bidu sobe em uma árvore e é resgatado por Penha.
- ( ) Mônica e seus amigos se rebelam contra Penha.
- ( ) Magali e Mônica sentem-se traídas por Cebolinha e Cascão.
- ( ) Um dos helicópteros do pai de Penha joga panfletos na rua.
- ( ) Mônica cai no córrego.
- ( ) Cebolinha, Cascão e Mônica vão correndo até o local onde está o prefeito.

7. Releia este quadrinho da história:



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 11.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

a) O que as linhas que aparecem junto às personagens Penha e Mônica indicam?

b) Em algum outro quadrinho da história foi empregado recurso semelhante? Se sim, aponte-o.

8. Observe as expressões faciais e corporais da personagem Mônica e associe-as aos sentimentos que elas revelam.



- ( ) Espanto.
- ( ) Raiva.
- ( ) Alegria.

9. Você sabia que linhas cinéticas ou figuras cinéticas são recursos gráficos que expressam a ilusão do movimento ou a trajetória dos objetos que se movem? Releia os quadrinhos abaixo e aponte o que essas linhas significam em cada um deles.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 6.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 7.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 10.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 11.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 16.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 11.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 50, jun. 2019. p. 24.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

10. Em sua opinião, no quadrinho abaixo, o que significam as estrelas em volta da cabeça da personagem Mônica?



11. A legenda é um texto verbal que aparece, geralmente, em uma espécie de retângulo, com a função de transmitir ideias relacionadas a cenas do quadrinho, como a passagem de tempo, mudança de lugar ou uma explicação do narrador. É um recurso utilizado para situar a cena. Assinale a opção que apresenta, respectivamente, as legendas encontradas na HQ "A nova dona da rua".

A) Portanto; No dia seguinte; Uma hora depois.  
 B) Em seguida; Logo após; Minutos depois.  
 C) Logo; E assim; E então.  
 D) Após; Logo que; Mais tarde.

12. Em relação às HQs, analise as assertivas abaixo, julgando-as verdadeiras (V) ou falsas (F).

- ( ) As HQs têm, em geral, o objetivo de divertir o leitor.
- ( ) As HQs não são usadas em determinados contextos para transmitir ensinamentos ou estimular reflexões.
- ( ) Nas HQs, só há um tipo de balão.
- ( ) Existe um número padrão para a quantidade de quadrinhos de uma HQ.
- ( ) No gênero HQ, as histórias são narradas por meio das imagens e do diálogo entre as personagens.
- ( ) A linguagem empregada nas HQs é bem próxima da que usamos no dia a dia.
- ( ) As HQs são textos multissemióticos, isto é, apresentam linguagem verbal (palavras) e linguagem não verbal (imagens).
- ( ) A linguagem verbal é obrigatória em uma HQ.
- ( ) O formato mais comum dos quadrinhos é o retângulo, delimitado por linhas retas para separá-los.
- ( ) O formato dos balões é uma fonte de informações sobre a história.
- ( ) A linguagem empregada é sempre formal.
- ( ) A passagem do tempo é revelada pela sequência de quadros. Cada quadro representa um momento da narrativa.
- ( ) O narrador pode existir ou não.
- ( ) O espaço físico e o aspecto físico das personagens são revelados pelas imagens.

13. A palavra "nova", empregada no título da história, leva-nos a inferir que:

A) A compradora da rua tinha pouca idade.  
 B) A rua havia sido comprada há pouco tempo.  
 C) A rua já tinha uma dona.

14. O que faz com que a personagem Penha se sinta capaz de resolver todos os problemas que surgem?

A) O fato de ter muitos amigos.  
 B) O fato de seu pai ter muito dinheiro.  
 C) O fato de ter atitude e inteligência emocional.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

15. Em um dos quadrinhos, Penha justifica ser capaz de fazer as coisas mil vezes melhor do que Mônica pelo fato de ser rica. Você considera essa justificativa aceitável? Comente.

---



---



---

16. No 2º quadrinho da p. 11, Penha afirma que pode fazer tudo, pois seu pai é amigo do prefeito. Você acha que ser amigo de uma autoridade dá às pessoas o direito de fazerem tudo o que elas quiserem? Justifique a sua resposta

---



---



---

17. Na sua opinião, todo (a) o (a) filho (a) tem a mesma relação que Penha tem com o pai dela? Por quê?

---



---



---

18. Em um dos quadrinhos, a personagem Penha afirma que "tudo pode ser comprado". Você acha realmente que tudo pode ser comprado? Se você acha que nem tudo pode ser comprado, encontre, no caça-palavras, 12 "coisas" que **NÃO** podem ser compradas.



Disponível em: <https://www.geniol.com.br/palavras/caça-palavras/criador>. Acesso em 24 out. 2020. Adaptado.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

19. Em alguns momentos, para menosprezar/humilhar Mônica, Penha enaltece sua beleza, sua riqueza, seu vestido, seus cabelos. O que você acha dessa atitude? Se estivesse no lugar de Mônica, o que você faria?

---



---



---

20. Que consequências as decisões de Penha trazem para os moradores da Rua do Limoeiro?

- A) Alagamento.
- B) Bueiros entupidos.
- C) Discussão entre vizinhos.
- D) Córrego poluído.

21. Na sociedade brasileira, vemos acontecer situações, como desigualdade social, injustiça, semelhantes às que foram retratadas na HQ. Converse com um (uma) colega e proponham, juntos, medidas/ações/estratégias para solucionar/amenizar tais situações.

---



---



---

22. Na HQ, há uma oposição entre SER e TER. Para você, é possível conciliar essas duas questões, ou considera uma mais importante do que a outra? Justifique a sua resposta.

---



---



---

AOS PROFESSORES

As atividades extras não são obrigatórias. Utilize-as caso necessário. É importante destacar que os quadrinhos selecionados são da Turma da Mônica, mas não foram retirados da revista "A nova dona da rua".

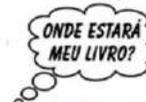
## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



## ATIVIDADES EXTRAS



1. Os balões são recursos não verbais utilizados como suporte para os textos verbais e, em alguns casos, imagens e outros recursos não verbais. Observe os balões abaixo e associe-os ao que eles representam.



XINGAMENTOS

FALA

PENSAMENTO

GRITO

COCHICHO

IDEIA

FALA DE VÁRIOS PERSONAGENS

AMOR

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2. Observando uma HQ, relacione os elementos ao seu conceito ou característica.

1. Balão
  2. Apêndice (rabicho)
  3. Legenda
  4. Vinheta (quadrinho)
  5. Requadro
  6. Calha (hiato)
- ( ) Espaço existente entre um quadrinho e outro.  
 ( ) Representação de um instante específico.  
 ( ) Forma de os quadrinhos representarem o discurso direto.  
 ( ) Forma de representação da fala ou do pensamento.  
 ( ) Borda que contorna a vinheta.  
 ( ) Representa a "voz do narrador onisciente", ou seja, o narrador que conhece toda a história e os detalhes da trama.

3. O que o balão do quadrinho representa?



Fonte: [encurtador.com.br/gxAQ1](http://encurtador.com.br/gxAQ1). Acesso em 17 out. 2020.

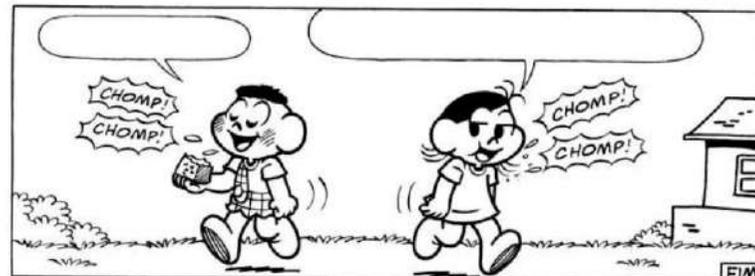
4. Em dupla, folheie histórias em quadrinhos e recorte balões de todos os formatos. Cole-os em uma cartolina e dê títulos a eles: balão-fala, balão-pensamento, balão-grito, balão-amor, balão-cochicho, balão-ideia, balão-unísono, balão-sonho, balão-xingamento etc. Em seguida, cole seu cartaz no mural: **HQ: eu também produzo!**

5. Nos quadrinhos a seguir, os balões estão vazios. Crie o diálogo entre as personagens, de acordo com a sequência dos desenhos. Antes, de criar as falas, observe a expressão facial e corporal das personagens. Depois, é só colorir para que sua HQ fique bem bonita.

AOS PROFESSORES

As imagens selecionadas para as questões 5 e 6 podem ser substituídas por outras.

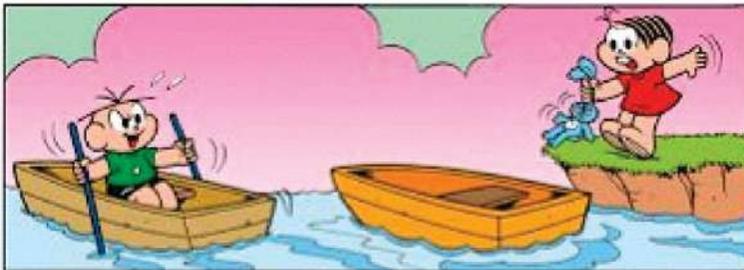
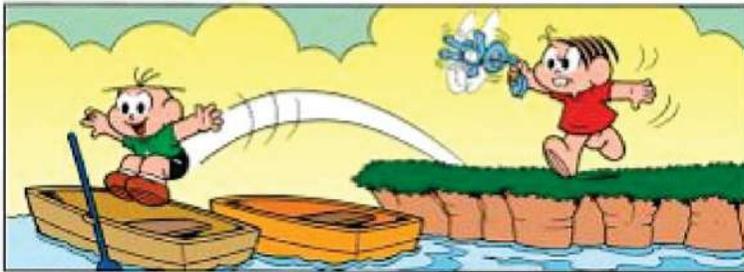
## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: [encurtador.com.br/AGLQ](http://encurtador.com.br/AGLQ). Acesso em 20 de dez. de 2019.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

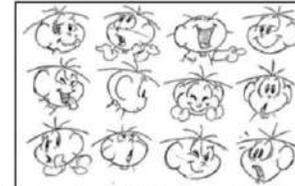
6. Observe o cenário e a expressão facial e corporal das personagens nas HQs a seguir. Em seguida, crie balões para a história. Procure fazer balões de diferentes tipos e usar diferentes letras.



Fonte: <encurtador.com.br/vGMZ>. Acesso em 20 de dez. de 2019

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

7. Observe as expressões de Cebolinha, personagem criada por Mauricio de Sousa. Quais sentimentos ou emoções podemos perceber em suas expressões?



Fonte: <encurtador.com.br/abzDK> Acesso em 21 de dez. de 2019

---

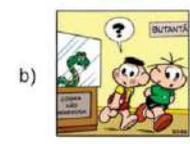


---



---

8. A metáfora visual é uma forma de expressar ideias, sentimentos, sensações por meio de imagens. Sabendo disso, associe as imagens abaixo à ideia que elas transmitem.

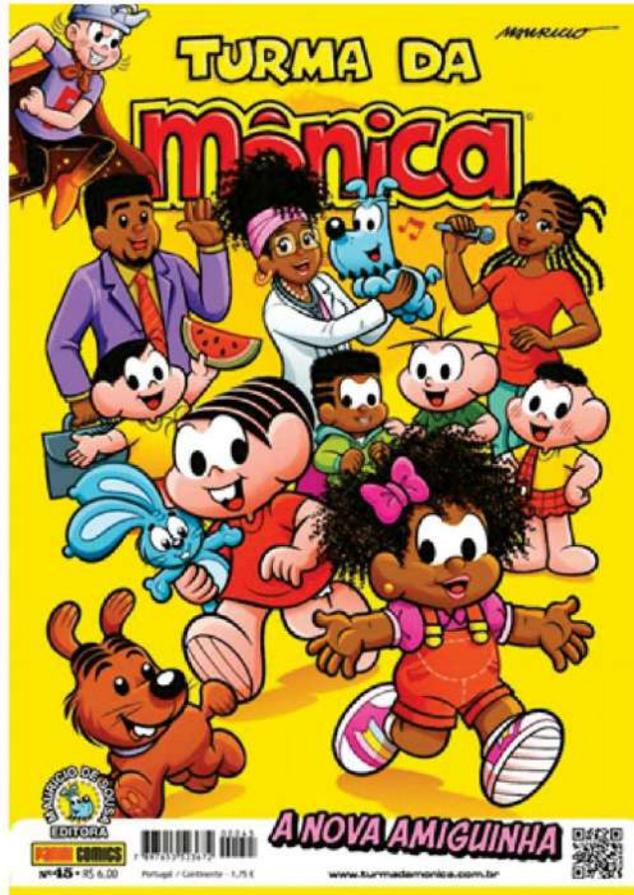


Fonte: <encurtador.com.br/> Acesso em 21 de dez. de 2019

- ( ) Indica assobio ou canto.
- ( ) Simboliza o sono.
- ( ) Indica amor ou paixão.
- ( ) Assinala dúvida.
- ( ) Indica tontura.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

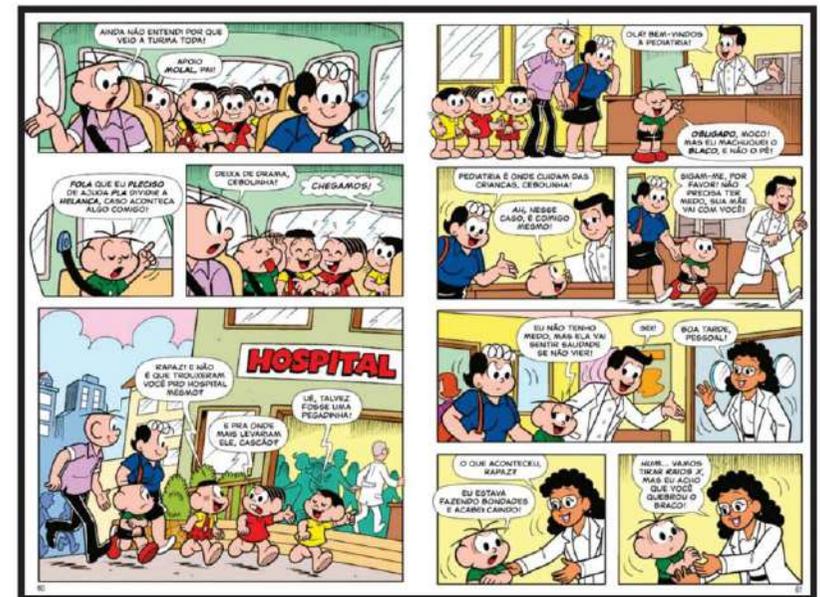
O texto que vamos ler, nesta aula, foi extraído desta revista:



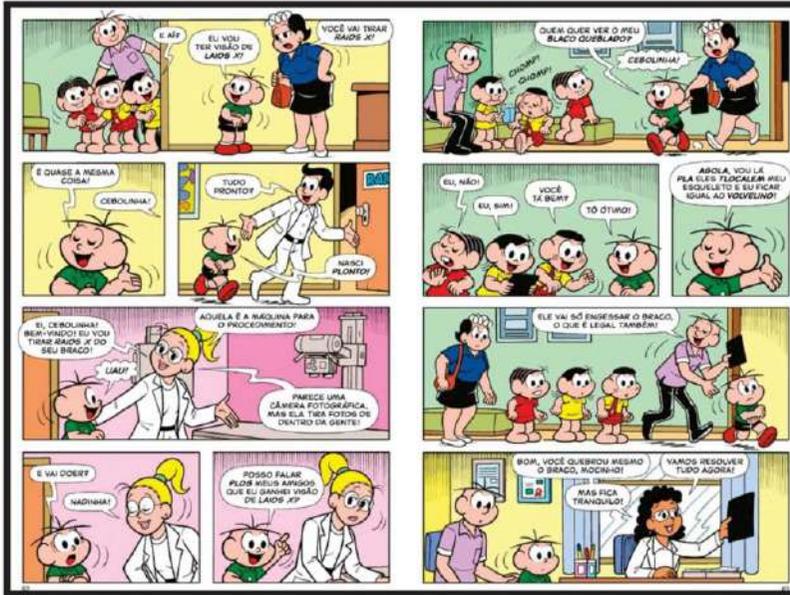
BANCA da Mônica - Apple Inc. São Paulo: Apple Computer Brasil Ltda., 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/kowKO](http://encurtador.com.br/kowKO). Acesso em: 10 out. 2020.

Leia o texto abaixo. Em seguida, reúna-se com mais dois colegas para responder às questões propostas.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1. O título dessa HQ faz referência a um poema, publicado pela primeira vez em 1928, por um famoso escritor brasileiro. Você sabe qual é esse poema? Você já leu esse poema ou já o viu publicado em algum lugar? Você saberia dizer Quem o escreveu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Numere os fatos abaixo na ordem como eles se sucederam.
- ( ) Cebolinha tropeça e machuca a perna.
  - ( ) O braço de Cebolinha é enfiado.
  - ( ) A mãe de Cebolinha convida os amigos do filho para tomar sorvete.
  - ( ) A radiologista tira uma radiografia do braço de Cebolinha.
  - ( ) Os pais de Cebolinha levam-no para o hospital.
  - ( ) A médica constata que Cebolinha quebrou mesmo o braço.
  - ( ) Cebolinha tropeça na pedra e cai.
  - ( ) Cebolinha chora e diz que machucou o braço.

3. Retorne à HQ e marque (V) verdadeiro ou (F) falso para as afirmações a seguir.

- ( ) Cebolinha tem medo de injeção.
- ( ) Cebolinha não permite que Mônica veja seu braço, pois tem medo de que ela o machuque ainda mais.

- ( ) Cebolinha sabia que pediatra é o médico que dá assistência a crianças.
- ( ) O pai de Cebolinha fica espantado ao constatar que o filho tem medo da Mônica.

4. Os balões empregados neste quadrinho indicam que as personagens estão:



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 85.

- A) Pensando.
- B) Cochichando.
- C) Gritando.
- D) Chorando.

5. Leia estes quadrinhos e, em seguida, identifique qual deles se refere à (ao):

- I. Situação inicial
- II. Complicação
- III. Clímax
- IV. Desfecho



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 61.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 66.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 59.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 58.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

6. Ligue as expressões faciais e corporais da personagem Cebolinha ao que elas expressam.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 58.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 58.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 59.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 62.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 64.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, n. 45, jan. 2019. p. 64.

TRISTEZA

FELICIDADE

ESPANTO

MEDO

TONTURA

ABORRECIMENTO

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

7. Quanto tempo, em média, você acha que durou a história narrada na HQ?

- A) Algumas horas.
- B) Alguns dias.
- C) Alguns meses.

8. Você se baseou em quê para dar a resposta anterior?

---

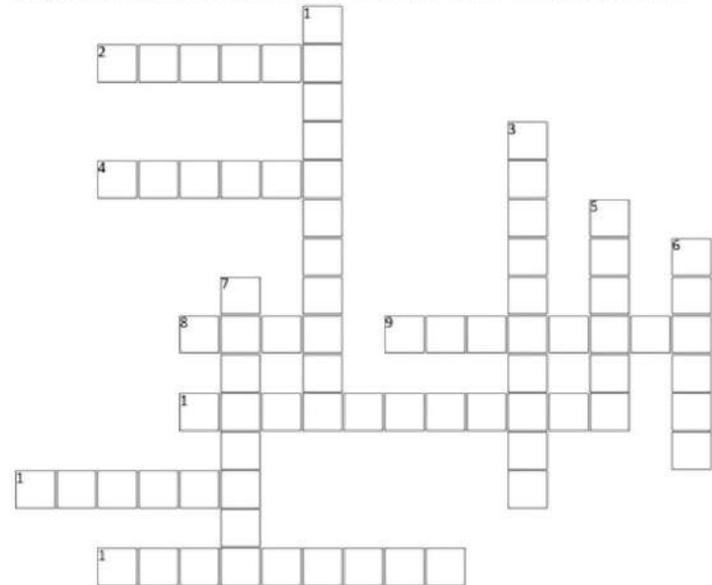


---



---

9. Complete a cruzadinha sobre a Turma da Mônica, de acordo com as dicas abaixo.



Disponível em: <https://www.educolor.com/crosswordgenerator.php>. Acesso em 24 out. 2020. Adaptado.

**Horizontais**

- 2. Gato de estimação de Magali.
- 4. Menina negra, cheia de personalidade e amiga dos animais.
- 8. Cão azul, inspirado em Schnauzer.
- 9. Por muito tempo, foi o único menino negro da turma.
- 10. Mãe de Cebolinha e de Maria Cebolinha.
- 11. Personagem comilona.
- 12. Personagem que, quando fala, troca o "R" pelo "L".

**Verticais**

- 1. Arquiteta, mãe da personagem Mônica.
- 3. Pai de Cebolinha e de Maria Cebolinha.
- 5. Personagem mais conhecida de Maurício de Sousa.
- 6. Personagem que detesta tomar banho.
- 7. Nome do bairro onde a Turma da Mônica mora.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

10. O que você achou da reação dos amigos de Cebolinha quando ele disse que estava com o braço machucado? Comente.

---



---



---

11. Como você reagiria se um (a) amigo (a) seu (sua) se machucasse perto de você? O que você faria imediatamente?

---



---



---

12. Como gostaria que seus (suas) amigos reagissem se o (a) vissem machucado (a)?

---



---



---

13. A HQ tem um final feliz? Justifique.

---



---



---

14. Em grupos, criem um desfecho diferente para a HQ que vocês leram.

---



---



---

15. Observe a palavra "pobrezinho", empregada por Cascão em um dos quadrinhos. Considerando o contexto apresentado nesse trecho da HQ, o que ela significa?

- A) Pessoa muito pobre.  
B) Diminutivo de pobre.  
C) Piedade.

16. Como é a médica que atendeu cebolinha?

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> loira     | <input type="checkbox"/> bonita      |
| <input type="checkbox"/> morena    | <input type="checkbox"/> inteligente |
| <input type="checkbox"/> negra     | <input type="checkbox"/> imprudente  |
| <input type="checkbox"/> simpática | <input type="checkbox"/> negligente  |
| <input type="checkbox"/> atenciosa | <input type="checkbox"/> discreta    |

17. Quando você vai a um consultório médico ou a um hospital, costuma encontrar médicos (as) negros (as)? Comente.

---



---



---

18. Por que você acha que Maurício de Sousa escolheu uma médica negra como personagem dessa HQ? Marque a(s) melhor(es) alternativa(s) de acordo com sua opinião.

- A) Porque ele é um autor que se preocupa com a situação do negro.  
B) Porque quer aumentar a popularidade de suas HQs.  
C) Porque os livros, de uma forma geral, apresentam poucos personagens negros.  
D) Porque a população brasileira é formada por diversas etnias; logo, não faz sentido que apenas uma parcela da sociedade seja representada nas HQs.  
E) Porque colabora para que assuntos mais complexos, como respeito às diferenças, o combate ao racismo e intolerância sejam discutidos.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

19. Leia estes depoimentos de médicos negros e, em seguida, analise as questões propostas.

## Depoimento 1

Agência O Globo |

A médica Monique França, 33 anos, atende uma idosa no Jacarezinho, região periférica da cidade do Rio, na Zona Norte, quando de repente ouviu a mulher dizer: "Fico muito feliz de ver pessoas como a gente sentadas no lugar em que você está". A paciente era negra, assim como Monique. A médica de Família e Comunidade não esquece essa frase:

"Chorei muito. Aquela mulher resumiu ali nosso sentimento ao conseguir ocupar espaços que não são aqueles pré-designados para a gente".

NO VERÃO DA CONSCIÊNCIA, USE A ÁGUA COM INTELIGÊNCIA. #VerãoDaConsciência

Os Jogos de Tóquio serão cancelados? Notícia que abalou o mundo olímpico foi desmentida por autoridades  
10:11

Modi diz que fu...  
autossuficiente e... vacinas contra covid-19  
10:12

Estado Islâmico reivindica atentados saídas em Bagdá  
10:05

Veja mais

PUBLICIDADE

## Depoimento 2

Agência O Globo |

levantamento da Somesp (Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação). O número é baixo mesmo se comparado a outras profissões de prestígio, como Direito e Engenheiros (ambos com 41,8% de estudantes negros, cada uma).

A história de Monique é parecida com a da grande maioria de seus poucos colegas de profissão negros: filha de uma empregada doméstica e um caminhoneiro, ela foi a primeira da família a ter curso superior — e logo em Medicina, a carreira mais disputada. Mas os desafios, relacionados a um racismo estrutural, são frequentes.

"Uma vez, estava fazendo um atendimento junto com uma amiga branca. A acompanhante do paciente parabenizou apenas a minha amiga por estar fazendo Medicina. Presumi que a futura médica ali era só ela", lembra Monique. "As vezes, faço uma prescrição, e a pessoa vai a outro médico, branco, para confirmar. Pensei: "será que não confiou porque sou negra? Porque sou mulher? Porque não possui um milhão de exames?". Os fatores se acumulam".

Foi para conseguir dar mais atenção à população negra e periférica, em geral negligenciada, que ela escolheu ser justamente médica de família. "Assim consigo dar um retorno da educação que recebi para pessoas que são como eu", diz ela, que é

Disponível em: [encurtador.com.br/agtH0](http://encurtador.com.br/agtH0). Acesso em 21 out. 2020

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Depoimento 3



Disponível em: encurtador.com.br/4UUY. Acesso em 21 out. 2020.

- I. Todos os depoimentos trazem relatos positivos.
- II. A médica do depoimento 2 foi vítima de racismo.
- III. Os depoimentos 1 e 3 estimulam jovens negros a ingressarem em uma universidade.
- IV. Segundo o depoimento 1, negros não deveriam ocupar bons cargos na sociedade.

É correto o que se afirma em:

- A) Apenas I e II.
- B) Apenas II e III.
- C) Apenas III e IV.
- D) Apenas I e IV.

20. Qual seria a sua reação se fosse atendido (a) por um (a) médico (a) negro (a)? Comente.

---



---



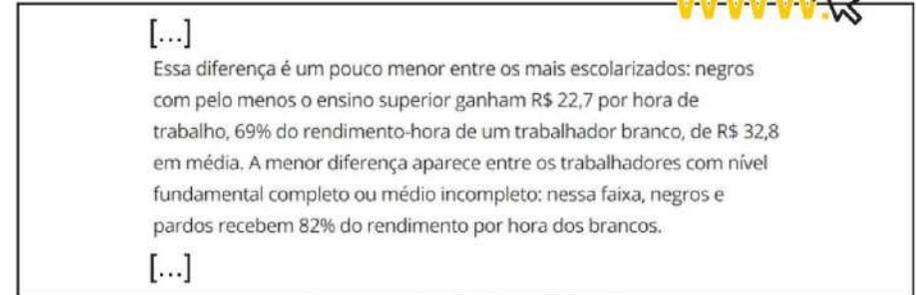
---

21. Junto a um colega, leia o texto a seguir e responda às questões que seguem.



Disponível em: encurtador.com.br/4UUY. Acesso em 21 out. 2020.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Disponível em: encurtador.com.br/4HNTX. Acesso em 21 out. 2020.

Vocês acham justo que o salário do trabalhador branco seja maior do que o de um trabalhador negro? Por quê?

---



---



---

23. Segundo a pesquisa "Desigualdade Social por Cor ou Raça no Brasil", divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, pela primeira vez na história, os negros ocuparam a maioria das vagas (50,3%) em universidades públicas. Porém, em cursos mais concorridos, como o de Medicina, a presença de negros ainda é pequena: 28,9%. A seguir, você lerá trechos de notícias que confirmam esses dados.



Disponível em: encurtador.com.br/kpW8. Acesso em 21 out. 2020.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

www

## Medicina é a graduação com menor inclusão de negros

Em 2018, os negros correspondem a 24,6% dos matriculados no curso; no ensino superior como um todo, eles eram 35,7%

Da Redação | Da Redação  
20/11/2019 10:57

O número de estudantes negros e pardos na educação superior está aumentando significativamente. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), eles são 50,3% dos 2,19 milhões de estudantes matriculados.

Outra análise, realizada pelo site Quero Bolsa, revela que os negros (pretos ou pardos) são 40% dos matriculados nas instituições públicas - sendo 8,9% pretos e 31% pardos. Os dados são do Censo da Educação Superior 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Embora cheguem a resultados diferentes, os estudos mostram um avanço significativo da presença de negros no ensino superior público, em grande parte, por causa da Lei das Cotas de 2012, que reserva 50% das vagas das universidades federais para egressos da rede pública (onde os estudantes negros tendem a se concentrar).

Disponível em: [encurtador.com.br/6tSU6](http://encurtador.com.br/6tSU6). Acesso em 21 out. 2020.

portal.cfm.org.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=2749&catid=3

CFM  
CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA

Sobre o CFM Conselhoheiros Transparência Normas CFM Legislação/Processo Serviços Cidadão Educação Comunicação Fale Conosco Buscar

### Branca é a cor da Medicina

Qui, 05 de Fevereiro de 2004 21:00

Não existem estimativas exatas em relação ao assunto, mas são poucos os médicos negros no Brasil. Em 2000, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), obtidos através dos questionários sócio-econômicos do Exame Nacional de Cursos (Prova), do total de alunos que se formaram em Medicina, apenas 1% era negro e 12,3% eram pardos. Quantos médicos negros você conhece? Quantos ocupam cargos de chefia, em hospitais, clínicas ou entidades médicas? São poucos os nomes que vêm à mente. A situação do negro no campo da Medicina é um reflexo da situação encontrada na sociedade brasileira, em que o negro ainda não obteve as mesmas chances de crescimento social, e está em desvantagem na distribuição de renda.

CHAMAMENTO PÚBLICO  
Edital de credenciamento para emissão de certificado digital

PUBLICAÇÃO COM ANEXO

BIOÉTICA

Disponível em: [encurtador.com.br/cnpsy](http://encurtador.com.br/cnpsy). Acesso em 28 out. 2020.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Troque ideias com seus (suas) colegas e, juntos, proponham 5 medidas que possam ajudar a reverter a desigualdade existente entre brancos e negros na sociedade brasileira. Apresentem suas ideias a todo o grupo.

●	1.
●	
●	2.
●	
●	3.
●	
●	4.
●	
●	5.
●	

AOS PROFESSORES

Caso queira ampliar a discussão sobre racismo, sugerimos estes vídeos/sites:

<https://www.youtube.com/watch?v=0Q6diw5kCjQ>

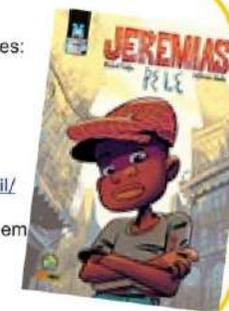
<https://www.youtube.com/watch?v=IVbK5qUV6j8>

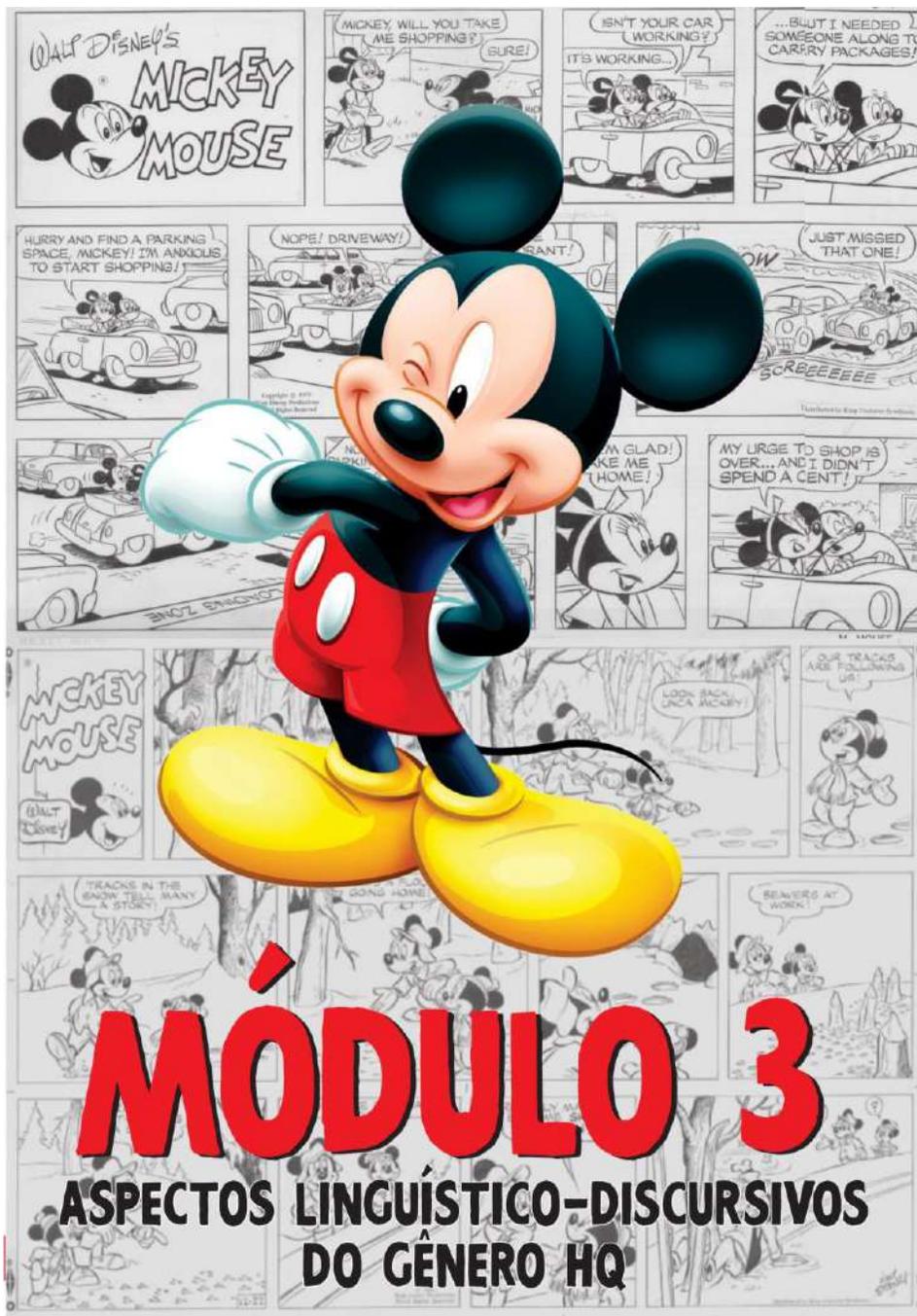
<https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA>

<https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0>

<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>

E esta obra que venceu o Prêmio Jabuti 2019, na categoria Melhor História em quadrinhos:



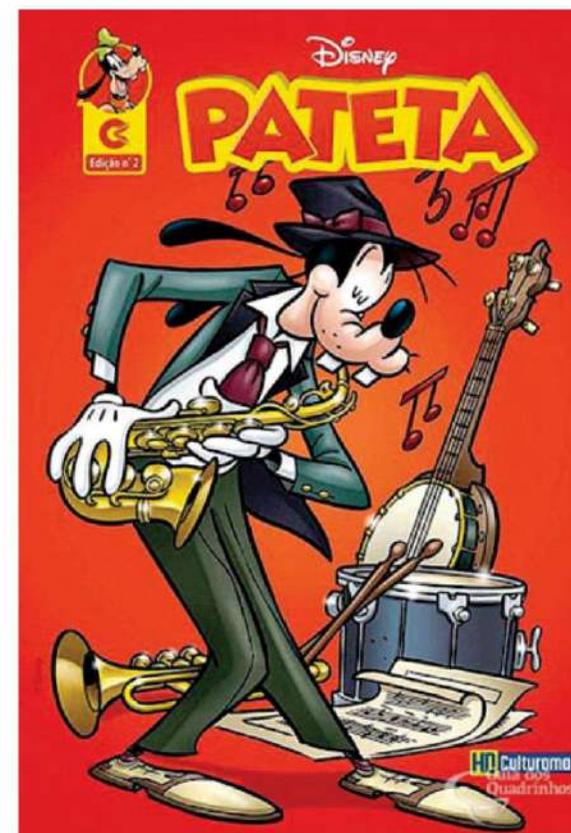


### HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Prezado (a) aluno (a), neste módulo, vamos realizar as seguintes atividades:

- Ler HQs, levando em consideração as diferentes estratégias de leitura relacionadas a esse gênero;
- Desenvolver a leitura do texto de forma ativa, crítica e reflexiva a fim de modificar a realidade, buscando relações justas e igualitárias;
- Identificar os efeitos de sentido produzidos por recursos linguísticos (interjeições, sinais de pontuação, onomatopeias) nas HQs;
- Reconhecer e utilizar interjeições, onomatopeias e sinais de pontuação (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências) nas HQs.

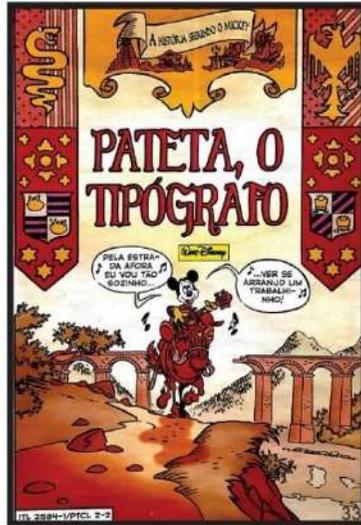
A história que você vai ler, a seguir, foi retirada desta revista:



Disponível em: [encurtador.com.br/rwITZ](http://encurtador.com.br/rwITZ). Acesso em: 29 out. 2020.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Faça a leitura desta HQ. Em seguida, sente-se com um (a) colega para responder às questões sugeridas.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



PATETA, Caxias do Sul: Culturama, n. 02, maio 2019, p. 33 – 64.

1. Você deve ter notado que, no primeiro quadrinho da HQ, Mickey canta uma música enquanto anda a cavalo. Você já ouviu essa música antes? Você saberia dizer onde?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. O dicionário *Houaiss* registra três significados para a palavra "tipógrafo". Leia-os e indique qual deles é mais adequado ao contexto.



3. Em um dos quadrinhos, Pateta afirma que o fato de os livros serem produzidos manualmente fazia com que eles fossem caros e, por isso, poucas pessoas podiam tê-los. Atualmente, os livros são encaminhados para as gráficas e impressos em máquinas modernas, capazes de imprimir várias

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

cópias por dia. Você acha que essa modernidade facilitou o acesso das pessoas aos livros? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Com a invenção apresentada por Pateta, os escribas ficaram com medo de ninguém mais precisar de seus serviços. Pateta, no entanto, mostra-lhes que, ao contrário do que estavam pensando, eles poderiam contribuir e muito para a difusão de novos conhecimentos. Uma das sugestões de Pateta foi que eles publicassem livros de culinária, de medicina, de farmácia. Se você fosse um dos escribas, que tipo (s) de livros gostaria de publicar?
 

<input type="checkbox"/> Autoajuda.	<input type="checkbox"/> Tirinhas.
<input type="checkbox"/> Ficção científica.	<input type="checkbox"/> Terror.
<input type="checkbox"/> História em quadrinhos.	<input type="checkbox"/> Biografia.
<input type="checkbox"/> Romance.	<input type="checkbox"/> Esportes.
<input type="checkbox"/> Fábulas.	<input type="checkbox"/> Informática.
<input type="checkbox"/> Crônicas.	<input type="checkbox"/> Fotografia.
5. A prensa foi inventada pelo alemão Johannes Gutenberg, em meados de 1450. Na HQ lida, além de mencionarem essa invenção do século XV, há elementos/fatores indicadores de que a história não se passa em um momento atual. Você saberia identificar quais elementos/fatores confirmam que essa história não acontece no século XXI? Analise as opções abaixo e assinale as que julgar mais adequadas.
 

A) As cores usadas para colorir a HQ.
B) A presença de uma personagem que cobra, diretamente, impostos dos moradores do vilarejo.
C) As vestimentas usadas pelas personagens da HQ.
D) O fato de alguns personagens morarem em uma abadia.
E) A existência de profissões que não existem mais como, por exemplo, tipógrafos e escribas.
F) Conflitos solucionados por meio de embates com pessoas armadas.
6. Ao perceber que de nada adiantariam os livros se as pessoas não soubessem ler e escrever, Pateta propõe a abertura de uma escola. Ao iniciarem seus estudos, os trabalhadores faltam ao trabalho no campo. Um dos funcionários de Lorde Bafo, depois de constatar a ausência dos trabalhadores, pergunta a Mickey onde eles estão. Este responde que estão na escola e acrescenta que lá eles vão receber instruções que farão não só com que trabalhem melhor, como também entendam melhor as coisas. Assim como a personagem Mickey, você considera a escola importante? Justifique a sua resposta.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. Em relação aos benefícios que a escola trouxe para os moradores do vilarejo, analise as afirmações a seguir:
 

I. Os moradores ficaram mais unidos e começaram a lutar por seus direitos.
II. Os moradores passaram a questionar a realidade que os cercava.
III. Os moradores ficaram mais próximos de Lorde Bafo.
IV. Os moradores passaram a ter mais conhecimento sobre a realidade e começaram a combater formas de opressão.

Assinale a alternativa CORRETA:

- |  |
|--|
| A) Somente III é verdadeira.             |
| B) Somente I e III são verdadeiras.      |
| C) Somente I, II e IV são verdadeiras.   |
| D) Somente II, III e IV são verdadeiras. |

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

8. Pela leitura HQ, vimos que a escola alterou, de forma positiva, a realidade dos moradores do vilarejo. Você conhece alguém que teve sua vida modificada depois de ter tido a oportunidade de aprender a ler e a escrever? Se sua resposta for sim, conte essa experiência para os colegas.

---



---



---

9. De acordo com a pesquisa "Retratos da leitura no Brasil" (2020), a média de livros lidos (inteiros e em partes), entre todos os entrevistados, é de 4,9 livros por ano. Entre os entrevistados que se declararam leitores (52%), o preço dos livros caro (5%) e o fato de não terem dinheiro para comprar (4%) são alguns dos motivos para não terem lido mais. Com base nesses dados, troque ideias com um (a) colega e, juntos, proponham medidas/ações para tornar os livros mais acessíveis.

---

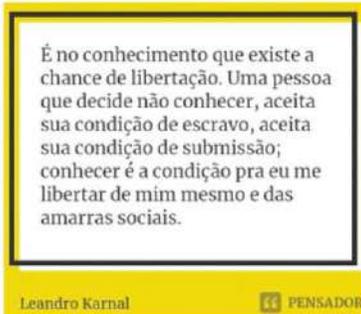


---



---

10. Troque ideias com um (a) colega sobre a frase que está na imagem abaixo. Em seguida, respondam à questão proposta.



Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/td/lyhMajQd/>. Acesso em 03 nov. 2020. Adaptado.

Vocês também acreditam que o conhecimento ajuda a empoderar pessoas, ou seja, faz com que elas tenham domínio sobre sua própria vida? Comentem.

---



---



---

11. Na HQ, um senhor relata que seu filho não pode/pôde ir à escola, porque foi forçado a ajudá-lo no campo para atender a uma exigência de Lorde Bafo (1º quadrinho da p. 55). Assim como na ficção, em nosso país, muitas crianças e adolescentes abandonam a escola; alguns não chegam nem a frequentá-la. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais 2019, divulgada pelo IBGE, o abandono escolar é 8 vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. Outro dado preocupante foi divulgado no Relatório "Pobreza na Infância e na Adolescência", elaborado pelo UNICEF. Segundo esse relatório, 6,5% das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola, o que corresponde a 2.802.259.

Com base nesses dados, aponte medidas que podem ajudar a reverter esse quadro. Assinale a (s) alternativa (s) que julgar mais adequada (s).

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- A) Elaborar programas educacionais, ações, projetos e atividades alinhados às necessidades reais de cada região do país.
- B) Implementar programas de redistribuição de renda.
- C) Reduzir a reprovação escolar no ensino fundamental.
- D) Oferecer condições (infraestrutura, professores qualificados e bons materiais didáticos) semelhantes para as diferentes camadas da população.
- E) Aumentar o salário dos professores.

12. Transcreva da HQ lida uma palavra empregada para imitar um som e, em seguida, explique que função ela exerce no quadrinho.

---



---

13. Releia este quadrinho para responder às questões propostas.



PATETA, Caxias do Sul: Culturama, n. 02, maio 2019, p. 36.

A) Que palavra foi empregada para expressar, de maneira breve, uma emoção súbita e forte?

---



---

B) A palavra que você identificou na letra "A" indica que a personagem está sentindo:

- Medo.
- Alegria.
- Admiração.
- Alívio.

14. As interjeições "Ai, ai!", "Aaah!" e "Ui!", empregadas no quadrinho abaixo, exprimem, respectivamente:



PATETA, Caxias do Sul: Culturama, n. 02, maio 2019, p. 63.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- A) Dor, admiração, alívio.
- B) Apelo, surpresa, susto.
- C) Dor, alívio, dor.
- D) Alegria, tristeza, admiração.

15. Relacione as colunas, associando as interjeições em destaque nos quadrinhos aos sentimentos/sensações que elas expressam.

- |                |               |
|----------------|---------------|
| I. Apelo       | IV. Medo      |
| II. Aplauso    | V. Reprovação |
| III. Admiração | VI. Alegria   |



PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 62.

PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 55.

PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 34.



PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 44.

PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 46.

PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 25.

16. Em relação à HQ, analise os enunciados e marque **V** se forem verdadeiros e **F** se forem falsos. Em seguida, assinale a alternativa que contém a sequência correta.

- ( ) A palavra "ARGH!", presente no 4º quadrinho da p. 53, indica que a personagem está sentindo nojo.
- ( ) A palavra "URGH!", usada no 1º quadrinho da p. 36 pela personagem Mickey, indica que a sacola está pesada.
- ( ) A onomatopeia "IAC, IAC!", empregada em três quadrinhos da HQ (2º quadrinho da p. 46; 3º quadrinho da p. 58; e 5º quadrinho da p. 64), poderia ser substituída, sem perda de sentido, por "HAHA".
- ( ) A palavra "GRRR!", utilizada no 3º quadrinho da p. 34, indica que a personagem está rosnando de raiva.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

- A) F, V, F, V
- B) F, V, V, V
- C) V, V, V, V
- D) V, V, F, V

17. Releia o quadrinho abaixo e, em seguida, relacione os sinais de pontuação utilizados à finalidade com que cada um deles foi empregado.



PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 49.

- ? PONTO DE INTERROGAÇÃO
- ! PONTO DE EXCLAMAÇÃO

- Empregado para indicar entusiasmo.
- Empregado para fazer uma pergunta.
- Empregado para indicar que a personagem não entendeu o que foi falado.

18. As reticências são sinais de pontuação muito comuns nas HQs. Qual é a função das reticências empregadas no primeiro balão deste quadrinho?



PATETA, Cavaleiros do Sul, Culturama, n. 02, maio 2019, p. 64.

- A) Indicar que a fala da personagem terá continuidade.
- B) Indicar que a leitura foi interrompida.
- C) Sinalizar que a personagem está refletindo sobre o assunto.





HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA



**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 03 – 32.

1. Que semelhanças existem entre a HQ "Pateta, o tipógrafo" e a HQ que você acabou de ler?

---



---



---

2. Você concorda com as afirmações feitas neste quadrinho? Comente.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 15.

---



---



---

3. Em um dos quadrinhos, João Bafo de Onça diz que ele é um carregador e que carrega objetos, principalmente, à noite. O que ele quis dizer com isso?

A) Que ele trabalha em uma empresa de transporte e prepara a carga e a descarga de mercadorias.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

B) Que ele rouba, isto é, pega para si o que não lhe pertence, sobretudo, durante o período da noite.

4. Encontre no caça-palavras sinônimos da palavra "maciota".



5. Analise cada afirmação a seguir e coloque (C) se você concordar com ela ou (D) se você discordar dela.

- ( ) Todas as pessoas merecem uma segunda chance.
- ( ) Há pessoas que não sabem aproveitar as oportunidades que a vida lhes oferece.
- ( ) Os livros podem ajudar na superação das desigualdades e das injustiças.
- ( ) A educação pode contribuir para a formação de cidadãos éticos, empáticos e mais humanos.
- ( ) A cultura da leitura pode ajudar uma pessoa a ser melhor, a ser mais agradável, gentil e educada.
- ( ) Ser amigo (a) é concordar, independentemente da circunstância, com o que o outro diz/faz.
- ( ) Reagir à barbárie e à injustiça é um dever de todo cidadão.

Leia o quadrinho a seguir e, depois, responda à questão 6.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 31.

6. Que palavra poderia substituir, sem alterar o sentido, o termo "vênia"?

- A) Licença.
- B) Permissão.
- C) Perdão.
- D) Reverência.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

7. Nas HQs, as interjeições contribuem para a expressividade dos diálogos. Observe as interjeições em destaque nos quadrinhos e associe-as aos sentimentos que elas expressam.



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 14.



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 27.



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 30.



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 12.

- a) Dor física - ( )
- b) Apelo - ( )
- c) Admiração - ( )
- d) Espanto - ( )

8. As interjeições empregadas pelas personagens, no quadrinho abaixo, expressam um único sentimento? Justifique.



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 29.

---



---



---

Leia este quadrinho para responder à questão 9.



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 32.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

9. No balão, o ponto de interrogação e o de exclamação juntos mostram que a personagem está:  
 A) Triste, pois se sente abandonada.  
 B) Incrédula, pois não se conforma com a situação.  
 C) Surpresa por não ter ganhado dinheiro.

10. Releia este quadrinho e indique com que finalidade as reticências foram empregadas nele:



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 19.

- A) Para indicar prolongamento de um pensamento.
- B) Para indicar hesitação, incerteza, suspense.
- C) Para indicar interrupção da fala.
- D) Para indicar supressão de palavras.

11. Ligue as onomatopeias aos sons que elas procuram imitar.

- |           |  |
|-----------|--|
| 1. Sniff  | a) Uma pessoa engasgando-se.                             |
| 2. Grrr   | b) Objeto zunindo no ar e atingindo o alvo.              |
| 3. Glup   | c) Barulho emitido por uma pessoa que está com raiva.    |
| 4. Wamp   | d) Personagem fungando, aspirando fortemente pelo nariz. |
| 5. Growrr | e) Voz que se assemelha à do porco.                      |

12. Suponha que a personagem, deitada de barriga para cima, estivesse dormindo profundamente. Que onomatopeia poderia exprimir o barulho de seu ronco?



MICKEY, Caxias do Sul: Culturama, n. 07, out. 2019, p. 20.

- A) RONC.
- B) ZZZZ.
- C) RRRR.
- D) OINC.



# PRODUÇÃO FINAL

Prezado (a) aluno (a), nesta etapa, vamos realizar as seguintes atividades:

- Produzir uma HQ;
- Utilizar, se necessário, softwares disponíveis para a produção da HQ;
- Revisar a HQ com base na ficha de avaliação e, se preciso, refazer algumas partes da HQ;
- Criar uma revista impressa e/ou *on-line* com as histórias produzidas.

## AOS PROFESSORES

Para conhecer um pouco mais sobre o processo de produção de uma HQ, sugerimos que assista a este vídeo:

< <https://www.youtube.com/watch?v=hp11sx9Lck4&fbclid=IwAR2de54b-gQuLW3AvCsxtEkhWGCgszvfpxGatpDr5Xafi6CzX3NyVG3HWU&app=desktop>



## DICA INTELIGENTE

Para fazer a produção da HQ, os alunos deverão providenciar folha A4, borracha, cola, tesoura, régua, caneta preta e lápis de cor.

### Proposta de produção textual

Agora, você vai produzir uma história em quadrinhos, empregando os recursos gráficos e linguísticos estudados durante a sequência didática. Sua HQ deverá não só entreter, mas também promover a reflexão do leitor. Para isso, procure abordar um tema que necessite ser discutido, como, por exemplo: questões relacionadas a preconceitos, (in) tolerâncias, igualdade de gênero, desigualdade social etc. Quando você terminar seu texto, sua HQ será encadernada e distribuída em um evento, se possível, para toda a comunidade escolar.

### Planejamento e elaboração

1. Escolha do cenário.
  - Escolha o local onde se passa a história e o nome desse local.
  - Defina se o espaço será real ou imaginário; na praia, no campo ou na montanha; na escola, no apartamento ou na rua.
2. Escolha da personagem principal.
  - Nome
  - Origem
  - Sexo
  - Idade
  - Características físicas (alta, baixa, gorda, magra, loira, morena, negra etc.)
  - Personalidade (tímida, extrovertida, corajosa etc.)
  - Características de seu "inimigo" (se for o caso)
  - Do que a personagem gosta
  - O que ela faz no seu dia a dia

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- Escolha da segunda personagem.
  - Nome
  - Origem
  - Sexo
  - Idade
  - Características físicas (alta, baixa, gorda, magra, loira, morena, negra etc.)
  - Personalidade (tímida, extrovertida, corajosa etc.)
  - Do que a personagem gosta
  - O que ela faz no seu dia a dia
- Escolha do (a) "vilão (ã)", se for o caso, ou de uma terceira personagem.
  - Nome
  - Origem
  - Sexo
  - Idade
  - Características físicas (alto, baixo, gordo, magro, loiro, moreno, negro etc.)
  - Personalidade (tímido, extrovertido, corajoso etc.)
  - Do que a personagem gosta
  - O que ela faz no seu dia a dia
- Desenhe cada uma das personagens que você criou. Esse esboço vai auxiliá-lo no momento de produzir a HQ.

AOS PROFESSORES

Os alunos que não quiserem/souberem desenhar poderão utilizar o software didático HagáQuê, criado como parte de uma dissertação, no Instituto de Computação da Unicamp e disponível, gratuitamente, no site disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>

Existem também outros aplicativos que auxiliam na edição de HQs e que serão apresentados aos (às) estudantes.

- A história em si.
  - O que você vai narrar? (uma aventura, uma briga, uma situação engraçada etc.).
  - Qual será o conflito? (o vilão quer causar um grande mal aos amigos do herói, o vilão quer causar um grande mal à cidade, o vilão quer roubar a namorada da personagem principal etc.).
  - Como esse conflito será resolvido?

É importante pensar em uma sequência para a história, por isso você deverá planejar a história quadro a quadro. Se você não se lembrar de alguma das fases, retorne ao item estudado no Módulo III.

Cenário	Apresentação das personagens
Apresentação do vilão (se houver)	Conflito
Desenvolvimento (consequências do conflito)	Climax
Desfecho (atitude heróica)	Situação final

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- Lembre-se de usar diferentes tipos de balão, onomatopeias, interjeições, sinais de pontuação e de conjugar adequadamente a linguagem verbal e a linguagem não verbal.
- Dê um título à sua história.

## Revisão

Agora que seu texto está pronto, troque-o com um (a) colega e peça para ele (a) analisar os seguintes aspectos:

AOS PROFESSORES

Professor (a), comente com os/as estudantes que a ficha de avaliação deverá ser utilizada com o propósito de verificar se a HQ atende ao que foi solicitado. Portanto, ela deverá ser preenchida e entregue juntamente com o texto.

## DICA INTELIGENTE

Prezado (a) aluno (a): Seja criterioso (a) e crítico (a) em sua análise!

## Ficha de Avaliação

A (Na) HQ produzida	Sim?	Não?
Possui interlocutor específico.		
Apresenta espaço definido.		
Apresenta personagem principal.		
Apresenta personagem secundária.		
Apresenta vilão.		
Além de entreter, também leva o leitor à reflexão.		
Aborda um tema que precisa ser discutido na escola/sociedade.		
A linguagem não verbal marca o tempo e o espaço das ações narradas.		
Emprega linguagem verbal e não verbal de forma complementar.		
As características do protagonista são coerentes com os desafios que ele vai enfrentar.		
Os desenhos das personagens conseguem retratar suas características físicas.		
Apresenta situação inicial, complicação, desenvolvimento, climax e desfecho.		

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Apresenta título criativo e que instiga o leitor.		
Os quadrinhos foram organizados e diagramados corretamente.		
Apresenta linguagem informal.		
Os balões foram empregados de acordo com o contexto.		
As legendas são curtas e seu conteúdo é coerente com a situação apresentada.		
Apresenta onomatopéias utilizadas de forma correta.		
Apresenta interjeições pertinente, condizentes com as emoções/sentimentos transmitidos.		
Os sinais de pontuação foram empregados adequadamente.		
As palavras foram grafadas e acentuadas corretamente.		

Anote suas observações/sugestões/comentários (se houver):

---



---



---



---



---

Quando finalizar as análises, verifique que sugestões foram feitas e faça as alterações necessárias em seu texto. Mostre o texto ao (à) seu (sua) professor (a) para que ele (a) também possa corrigir e fazer suas críticas. Assim que ele (a) devolver sua HQ, refaça o que tiver sido indicado e corrigido.

Em seguida, passe sua história a limpo em folha própria e entregue-a ao (à) professor (a) para que ele (a) possa providenciar a encadernação. Antes, porém, você deverá colorir sua HQ. Os alunos que tiverem utilizado algum *software* terão suas HQs impressas pelo (a) professor (a).



## CAPÍTULO V — CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) proporciona aos docentes, entre outras coisas, a oportunidade de repensar sua prática pedagógica e de poder intervir em um problema diagnosticado em sala de aula. A partir de minha experiência profissional e do ingresso nesse curso de pós-graduação, diversas inquietações passaram a mover, ainda mais, a minha prática. Refleti, inúmeras vezes, sobre a maneira como conduzo minhas aulas, sobre o material didático utilizado, sobre os assuntos selecionados, sobre os tipos de atividades elaboradas e, principalmente, sobre a aplicabilidade do que eu estava ensinando.

As reflexões feitas aliadas a uma observação mais atenta de minhas turmas deram origem ao tema desta pesquisa. Em uma turma para a qual eu lecionava em 2019, identifiquei que a maioria dos estudantes apresentava dificuldades ao ler e, sobretudo, ao produzir textos que conjugam múltiplas linguagens. Diante dessa constatação e ciente do fato de estarmos submersos em um universo em que, cada vez mais, palavras e imagens estão associadas e diante da necessidade de o conhecimento adquirido na escola estar atrelado às diversas práticas sociais, faz-se necessário que ao letramento da palavra seja incorporado o letramento da imagem, também conhecido como letramento multissemiótico.

Em resposta a essa necessidade, o objetivo principal desta pesquisa foi criar uma SD sobre o gênero HQs, com vistas a proporcionar a estudantes do Ensino Fundamental o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção de textos multissemióticos. Para tanto, elaboramos quatro perguntas de pesquisa cujas respostas podem ser encontradas no corpo do texto e resumidas da seguinte forma: produzimos um MDG para o ensino do gênero HQ, ou seja, elencamos todas as características ensináveis desse gênero com o objetivo de, a partir desse modelo, produzir atividades que favoreçam sua aprendizagem; elaboramos uma SD com atividades que, além de abordarem aspectos contextuais, discursivos, linguísticos e multissemióticos, visam não só à formação de leitores e de escritores de HQs mas também à promoção do letramento multissemiótico dos estudantes.

A SD elaborada é bastante lúdica, contém módulos bem definidos, exercícios diversificados, sugestões e dicas tanto para os professores quanto para os estudantes, apresentação dos objetivos pretendidos em cada módulo, o que dá ao

aluno a oportunidade de verificar, ao final de cada módulo, se ele alcançou ou não os objetivos elencados. Além disso, o primeiro módulo termina com a apresentação de uma proposta de produção inicial, cuja realização deverá balizar o trabalho do professor, que, baseado nos resultados dessa produção, poderá selecionar atividades que, de fato, vão levar os alunos a desenvolver capacidades de linguagem para ler e escrever não apenas HQs como também outros gêneros. Nesse sentido, gostaríamos de ressaltar que as atividades produzidas não esgotam as possibilidades de trabalho com esse gênero, mas priorizam aspectos condizentes com a idade e com o conteúdo programático previsto para o 7º ano do EF.

O material produzido faz jus ao arcabouço teórico no qual esta pesquisa se baseia uma vez que leva em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, parte do que eles já sabem a respeito do gênero (ZDR), traz atividades que deverão ser mediadas pelo professor e realizadas, na maioria das vezes, em duplas, em trios ou em pequenos grupos (ZDP) e vale-se de uma importante ferramenta para o desenvolvimento da linguagem: o gênero textual. Outrossim, a escolha de HQs pode ser considerada um diferencial, pois o fato de elas serem um dos gêneros preferidos por boa parte das crianças e dos adolescentes faz com que eles tenham motivação para aprender.

Em relação às dificuldades encontradas, gostaríamos de deixar registrada nossa frustração por não termos aplicado a SD produzida. Como mencionamos anteriormente, em virtude da pandemia do Coronavírus, as aulas presenciais foram suspensas e isso alterou a natureza deste trabalho que passou, então, a ser apenas de natureza propositiva. Esse fato, por um lado, impossibilitou a confecção de um material preparado, especificamente, para a turma para o qual, a princípio, ele foi idealizado (7º ano B da E. E. “Alfredo Lima”) mas, por outro lado, permitiu a produção de um material amplo, que poderá ser adaptado, pelo professor, à realidade de sua turma.

Ainda que não tenha sido aplicada, esta pesquisa contribuiu de forma ímpar para a minha formação profissional. Por meio dela, compreendi que a sala de aula precisa ser um espaço inovador, no qual se deve empregar metodologias embasadas em estudos comprometidos com a formação de estudantes de modo que eles sejam capazes de ler e de escrever e que, dotados dessas capacidades, estejam aptos para atuar na sociedade, de forma crítica, reflexiva, autônoma e justa. Além disso, a partir

dos estudos realizados para a escrita deste trabalho, pude perceber a necessidade e a importância de ofertar, no ensino público, questões de leitura e de produção que visem à formação de um sujeito multiletrado, capaz de atuar pela mudança, prezando pela igualdade social, pela igualdade racial, pela igualdade de gênero, pela democracia.

Por fim, esperamos que este trabalho possa auxiliar professores a enxergarem que, assim como os textos, todos nós devemos estar em constante evolução e que o ensino de língua carece, pois, de ser reinventado com o intuito de que a aprendizagem seja significativa. Para isso, é necessário que o docente invista em sua formação e se comprometa a ser um mediador de uma educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.
- ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BABERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BARBIERI, Daniele. **As linguagens dos quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- BETTO, Frei. Leitura e aprendizado. Disponível em: <[encurtador.com.br/AHRTY](http://encurtador.com.br/AHRTY)>. Acesso em: 02 maio 2020.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva Dionísio; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:<[encurtador.com.br/cfgF9](http://encurtador.com.br/cfgF9)>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BUENO, L.. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: **CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar**. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

CARBONIERI, D.. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n° 002, Universidade do Minho: Braga/Portugal, 2003.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSCARELLI, Carla. **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DAMIANI, Floriana Magda et. al.. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEl, Pelotas: maio/agosto 2013.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. **Un modèle didactique du “débat”**: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DE PIETRO, Jean-François; Schneuwly Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l’ingénierie didactique. In: **Les cahiers Théodile**, n° 3, jan. 2003.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.) **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de**

**Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial:** princípios e práticas do lendário cartunista. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ESTADO de Minas. Capa. 07/03/1928. Disponível em: <encurtador.com.br/xGLMZ>. Acesso em: 05 mai. 2020.

ESTADO de Minas. Capa. 27/10/2017. Disponível em: <encurtador.com.br/bdMS6>. Acesso em: 05 maio 2020.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5.** São Paulo: Instituto Pró- Livro. Disponível em: <encurtador.com.br/hrFQX>. Acesso em: 06 out. 2020.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCK, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCK, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LISPECTOR, Clarice. Feliz aniversário. In: **Laços de família.** Disponível em:<encurtador.com.br/CNWX8>. Acesso em: 02 maio 2020.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. *In: Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana, 2010.

LUCCHETTI, Marco Aurélio. O Menino Amarelo: O nascimento das histórias em quadrinhos. *Revista Olhar*, Ano 03, nº 5-6. Jan.- Dez. 2001. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar5-6/yellowkid.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MACHADO, R. A.; CRISTOVÃO, L. L. V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In: Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, vol. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva Dionísio; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros Textuais & Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jozon Editor, 1972.

MCCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

MCCLOUD, Scott. *Desenhando quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

MCCLOUD, Scott. *Reinventando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.

MENDONÇA, Márcia. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bagaço, 2010.

MENDONÇA, Maria Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva Dionísio; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros Textuais & Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MESSIAS, Carla. O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processo de elaboração de um modelo didático. *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 21-34, jan./jun.2014.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

POSTEMA, Bárbara. **Estrutura Narrativa nos Quadrinhos: Construindo Sentido a Partir de Fragmentos**. São Paulo: Peirópolis, 2018.

RAMA, Angela *et al.* (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

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

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

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Heloísa Vieira da. **HagáQuê**. Disponível em: <encurtador.com.br/kzKW6>. Acesso em: 21 abr. 2019.

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

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (Org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?**. São Paulo: Criativo, 2015.

SARDINHA, P. M. M.. **O Letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica). Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação**: da prática à rejeição. São Paulo: Contexto, 2018.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos (Org.). **A linguagem dos quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2015.

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A — Carta de anuência assinada

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Esther Ambrósio Cerqueira de Carvalho Tavares, diretora da ESCOLA ESTADUAL "ALFREDO LIMA", autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: "**O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos que conjugam palavras e imagens**", sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestranda Tatiane Andrade Salles.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa explicitada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Manhumirim, 15 de abril de 2020



Assinatura da diretora e carimbo

Esther Ambrósio Cerqueira de Carvalho Tavares  
 MASP 1083966-7  
 Diretora  
 IOF - AIC - 23/06/2017

E. E. ALFREDO LIMA - P.O.3.5.B.3  
 Decreto nº 8.268 de 06/03/1928, Res. nº 6.928 de  
 23/10/1992 e Portaria nº 003/08 de 09/10/08 -  
 Res. CEE nº 440, de 13/12/2000 e Portaria nº 103/2015  
 Rua José Costa, nº 26 - C. S. S. S.  
 Telefone (33) 3341 - 4451  
 MANHUMIRIM - MINAS GERAIS

**APÊNDICE B — Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)**

Caro (a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos que conjugam palavras e imagens**”, desenvolvida pela professora Tatiane Andrade Salles, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa pretende ajudar os alunos do 7º ano B, da Escola Estadual Alfredo Lima, a aprimorar determinadas capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção textual, a partir da aplicação de uma sequência didática para o gênero história em quadrinhos. As atividades serão desenvolvidas pela professora Tatiane Andrade Salles, no primeiro semestre de 2020, no horário regulamentar das aulas, de 12h30 às 16h50, nas dependências da referida escola.

**Como será a sua participação?**

- Você será convidado (a), caso aceite participar do projeto, a produzir um texto inicial, a realizar atividades que visem à escrita do gênero História em quadrinhos e a produzir um texto final para que possamos verificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas ao uso das múltiplas linguagens. É importante deixar claro que algumas aulas deste projeto serão registradas em fotografias e em relatórios redigidos pela professora.
- A participação na pesquisa não afetará negativamente o seu desempenho escolar, pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria de seu aprendizado e de sua capacidade de leitura e de produção de textos.

---

Assinatura ou rubrica do(a) responsável

---

Assinatura ou rubrica do pesquisador

- Se você não quiser ou não se sentir confortável em participar da pesquisa, poderá ficar em sala de aula junto aos participantes, porém, fazendo atividades, previamente elaboradas pela professora, em conformidade com o conteúdo programático da disciplina. É importante que saiba que você não será prejudicado (a), de forma alguma, caso decida por não participar da pesquisa, pois as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, destacamos que você é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão.
- Você e sua família não terão nenhum ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa.
- Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de você ter sua imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução nº 466/2012. Caso você sinta estresse ou desconforto durante alguma etapa da pesquisa, deverá procurar a professora pesquisadora e relatar o ocorrido, para que volte a se sentir seguro (a) e tenha a sua integridade preservada.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá, em momento algum, a divulgação do seu nome.

---

Assinatura ou rubrica do(a) responsável

---

Assinatura ou rubrica do pesquisador

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 3079, no telefone: (31) 3409 -5103 ou pelo e-mail: [lucianotocaia@uol.com.br](mailto:lucianotocaia@uol.com.br).

Uma via deste documento ficará com o (a) participante e a outra com a pesquisadora. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
confirmando estar esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

---

Assinatura do (a) aluno(a)

---

Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia  
Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professora mestrandia Tatiane Andrade Salles  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com o COEP no endereço abaixo:

**Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEP) da UFMG**  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 –  
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901  
E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) Fone: (31) 3409-4592

**APÊNDICE C — Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

Caro (a) pai/mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

O (A) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos que conjugam palavras e imagens”** desenvolvida pela professora Tatiane Andrade Salles, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Esta pesquisa pretende ajudar os alunos do 7º ano B, da Escola Estadual Alfredo Lima, a aprimorar determinadas capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção textual, a partir da aplicação de uma sequência didática para o gênero história em quadrinhos. As atividades serão desenvolvidas pela professora Tatiane Andrade Salles, no primeiro semestre de 2020, no horário regulamentar das aulas, de 12h30 às 16h50, nas dependências da referida escola.

**Como será a participação do (da) menor sob sua responsabilidade?**

- O (A) menor que for participar será convidado (a) a produzir um texto inicial, a realizar atividades que visem à escrita do gênero História em quadrinhos e a produzir um texto final para que possamos verificar o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas ao uso das múltiplas linguagens. É importante deixar claro que algumas aulas deste projeto serão registradas em fotografias e em relatórios redigidos pela professora.
- A participação na pesquisa não afetará negativamente o desempenho escolar de seu (sua) filho (a), pelo contrário, poderá auxiliar na melhoria de seu aprendizado e de sua capacidade de leitura e de produção de textos.

---

Assinatura ou rubrica do(a) responsável

---

Assinatura ou rubrica do pesquisador

- Se seu (sua) filho (a) não quiser ou não se sentir confortável em participar da pesquisa, poderá ficar em sala de aula junto aos participantes, porém, fazendo atividades, previamente elaboradas pela professora, em conformidade com o conteúdo programático da disciplina. É importante que você saiba que ele (a) não será prejudicado (a), de forma alguma, caso decida por não participar da pesquisa, pois as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, destacamos que o (a) menor é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo ou pressão.
- Você ou o (a) menor não terão nenhum ganho ou gasto financeiro por participar da pesquisa.
- Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de o aluno ter sua imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução nº 466/2012. Caso o (a) aluno (a) sinta estresse ou desconforto durante alguma etapa da pesquisa, deverá procurar a professora pesquisadora e relatar o ocorrido, para que ele (a) volte a se sentir seguro (a) e tenha a sua integridade preservada.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá, em momento algum, a divulgação do nome do (a) menor.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 3079, no telefone: (31) 3409 -5103 ou pelo e-mail: [lucianotocaia@uol.com.br](mailto:lucianotocaia@uol.com.br).

---

Assinatura ou rubrica do(a) responsável

---

Assinatura ou rubrica do pesquisador

Uma via deste documento ficará com o (a) responsável legal pelo (a) menor e a outra com a pesquisadora. Assim, se o (a) senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo que o (a) menor sob minha responsabilidade participe dela. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, assim como, modificar esta decisão de autorizar a participação do (a) menor, se assim o desejar, sem prejuízo a mim ou ao (à) menor. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

---

Assinatura do (a) responsável

---

Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia  
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Professora mestranda Tatiane Andrade Salles  
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –  
Universidade Federal de Minas Gerais

Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com o COEP no endereço abaixo:

**Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEP) da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 –  
Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901  
E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) Fone: (31) 3409-4592

## APÊNDICE D — Capítulo II – material complementar

### Elementos visuais recorrentes nas HQs

#### 1. Planos e ângulos de visão

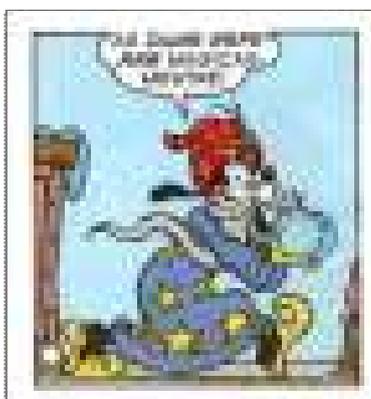
Os quadrinhos permitem ainda a identificação de elementos, tais como: “[...] distância, proporção, volume.” (RAMOS, 2009, p. 136). Neles, o enquadramento é semelhante ao da pintura, da fotografia e do cinema, obedecendo aos limites de altura e de largura. “Os enquadramentos denominam-se **planos**, que também se diferenciam segundo sua referência ao corpo humano.” (ACEVEDO, 1990, p.77) e são classificados do seguinte modo:

- **Plano geral ou panorâmico:** apresenta tanto as personagens como o espaço (rua, escola, campo de futebol etc.) em que elas se encontram.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jan. 2020, n. 57, p 39.

- **Plano total ou conjunto:** por meio dele, veem-se as personagens, mas não é possível ver, detalhadamente, o espaço.



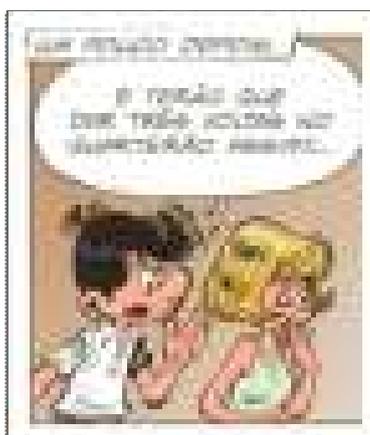
PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 2, maio 2019, p. 26

- **Plano americano:** o espaço é recortado na altura dos joelhos das personagens.



PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê: As manias do Tininim**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 66.

- **Plano médio ou aproximado:** o espaço é representado da cintura para cima das personagens. Esse plano “permite que se tenha mais clareza dos traços fisionômicos e expressões dos personagens [...]” (VERGUEIRO, 2018, p. 41).



ROBA, Verron. **Boule & Bill: Que circo**. São Paulo: Nemo, 2013, p. 16.

- **Primeiro plano:** restringe o espaço à altura dos ombros das personagens, “salientando a expressão do personagem e seu estado emocional”. (VERGUEIRO, 2018, p. 42).



SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 46.

- **Plano de detalhe, pormenor ou *close-up***: limita o espaço em torno de uma parte do corpo da personagem ou de um objeto específico.



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 3, jun. 2019, p. 8.

No que diz respeito ao ângulo de visão, Acevedo (1990, p. 91) afirma que se trata do “[...] ponto a partir do qual a ação é observada.” e assinala a existência de três ângulos de visão: médio, superior e inferior.

No **ângulo de visão médio**, “a cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor.” (VERGUEIRO, 2018, p. 43).



PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 57.

No **ângulo de visão superior (ou *plongé*, ou *picado*)**, mostra-se a cena de cima para baixo. (RAMOS, 2009).



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 0, mar. 2019, p. 18.

Já no **ângulo de visão inferior (contra – *plongé*, ou contra – *picado*)**, a ação é mostrada de baixo para cima. (RAMOS, 2009).



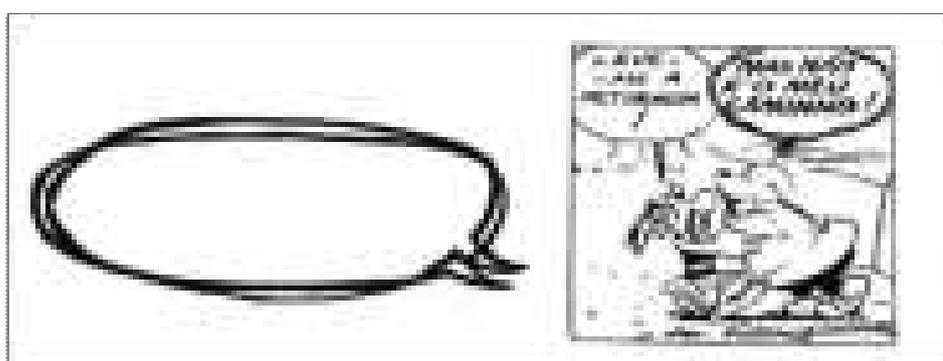
TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jul. 2018, n. 39, p. 19.

Nas HQs, de uma forma geral, há uma mescla de planos e de ângulos a fim de não só “[...] tornar a leitura mais dinâmica e atrativa” (VERGUEIRO, 2018, p. 45), mas também produzir os efeitos de sentido idealizados pelo quadrinista.

## Elementos verbais recorrentes nas HQs

### 1. Mais alguns tipos de balão

- **Balão – vibrado:** serve para indicar voz tremida.



CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos:** um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014, p. 143. Adaptado.

- **Balão – glacial:** seu formato é semelhante a um pedaço de gelo derretendo. Serve para indicar indiferença, frieza ou o desprezo de uma personagem por outra.



CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014, p. 143. Adaptado.

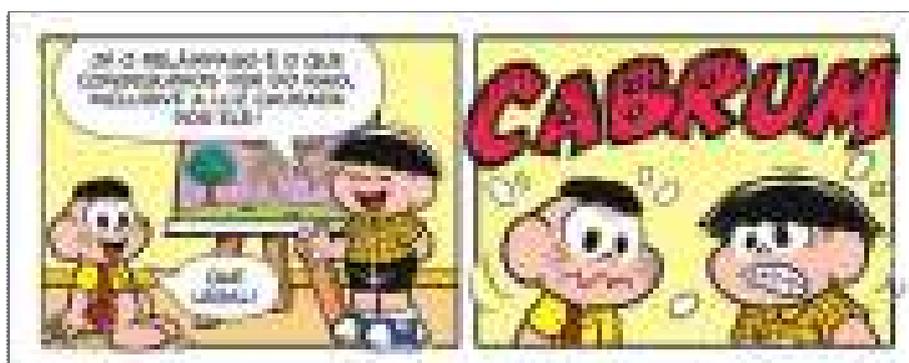
- **Balão – zero**: o balão não apresenta contorno e a fala da personagem pode apresentar (ou não) rabicho/apêndice.



SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 38.

## 2. Letreiramento

O tipo de letra mais comum nas HQs é a letra de imprensa, conhecida também como letra de forma ou letra palito. Porém, em alguns contextos, ela não é suficiente para expressar determinados efeitos de sentido. Isso faz com que seja necessário delinear os textos, colocando-os em negrito ou colorindo-os com diferentes cores. De acordo com Acevedo (1990), letras maiores sugerem volume de voz mais alto ou podem expressar, até mesmo, atitude de pessoa decidida; letras tremidas revelam medo, pavor; letras menores do que as usuais exprimem tom de voz mais baixo; e letras dispostas de forma ondulada expressam texto cantado. Eis alguns exemplos desses empregos:



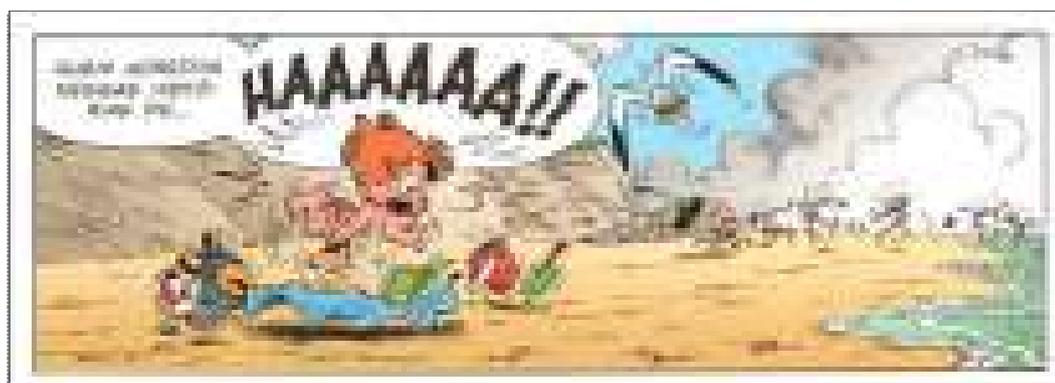
TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jul. 2018, n. 39, p. 55.



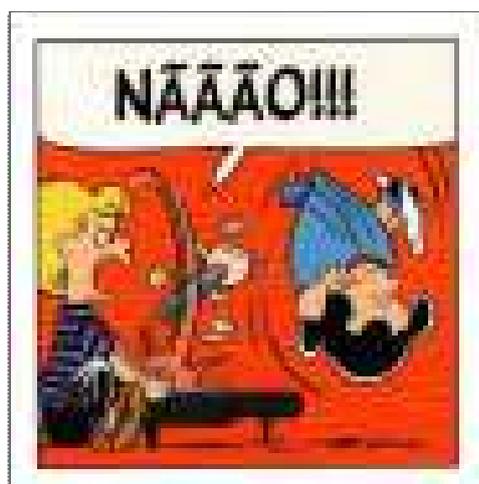
TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jun. 2018, n. 38, p. 16.



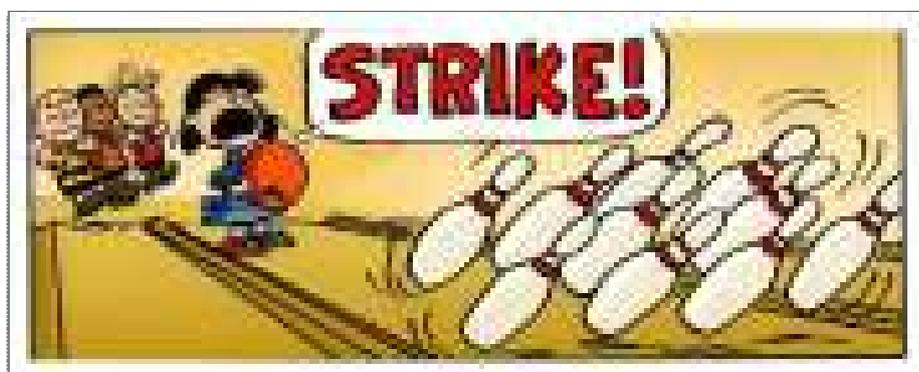
ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Semente de Cocker. São Paulo: Nemo, 2012, p. 5.



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: Semente de Cocker. São Paulo: Nemo, 2012, p. 11.



SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: A felicidade é um cobertor quentinho. São Paulo: Nemo, 2020, p. 18.



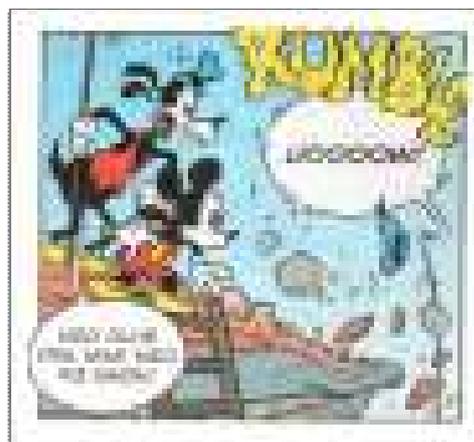
SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: vol. 3. São Paulo: Nemo, 2014, p. 61.



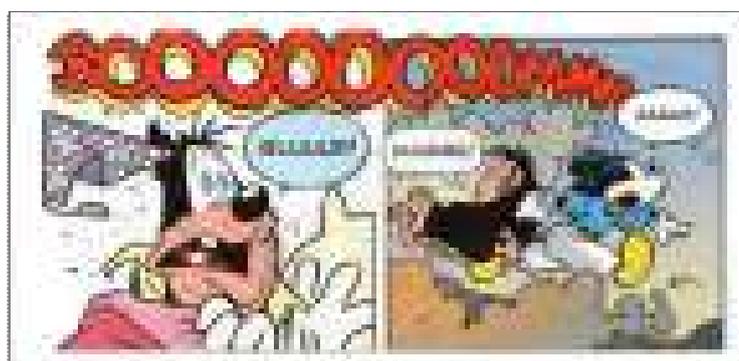
PINTO, Ziraldo Alves. **A turma do Pererê**: Coisas do coração. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 108.



PINTO, Zivaldo Alves. **A turma do Pererê: As manias do Tininim**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2009, p. 78.



MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 0, mar. 2019, p. 14.



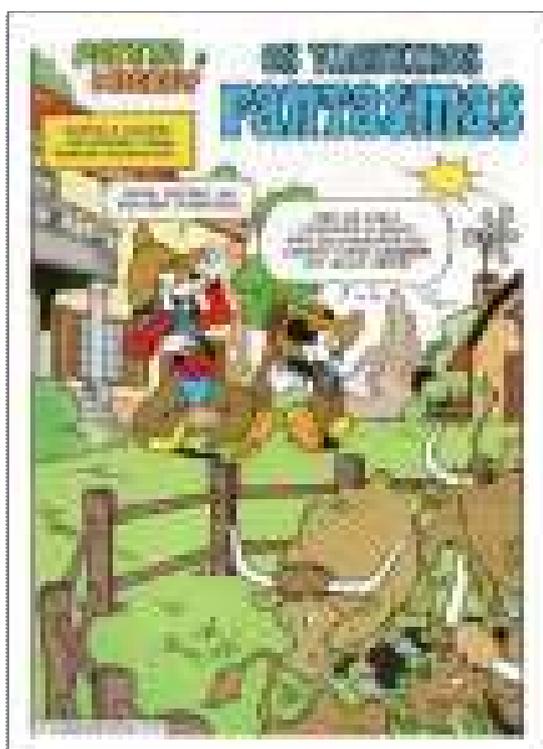
MICKEY. Caxias do Sul: Culturama, n. 2, maio. 2019, p. 29.

### 3. Legenda

Recurso que integra a linguagem dos quadrinhos. É chamado também de recordatório. Apresenta formato retangular e é mais comum estar localizado na parte superior, mas pode vir, até mesmo, na parte inferior do quadrinho. Segundo Cagnin

(2014, p. 34), a legenda “[...] abriga o narrador [...]” e serve “[...] para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens, etc.” (VERGUEIRO, 2018, p. 62). Esse recurso representa a voz do narrador onisciente. Ramos (2009), no entanto, defende que o narrador - personagem também pode usar legenda. Em algumas HQs, o retângulo da legenda é preenchido com uma cor padrão. Nas HQs Disney, por exemplo, os retângulos são amarelos. As legendas podem, inclusive, fazer menção a um fato externo à história ou até mesmo a um fato passado (*flashback*). Veja estes exemplos:

**Exemplo 1** – ilustra o conceito de legenda proposto por Cagnin (2014).



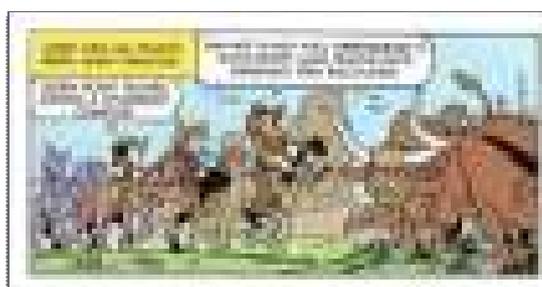
PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 34.

[...]



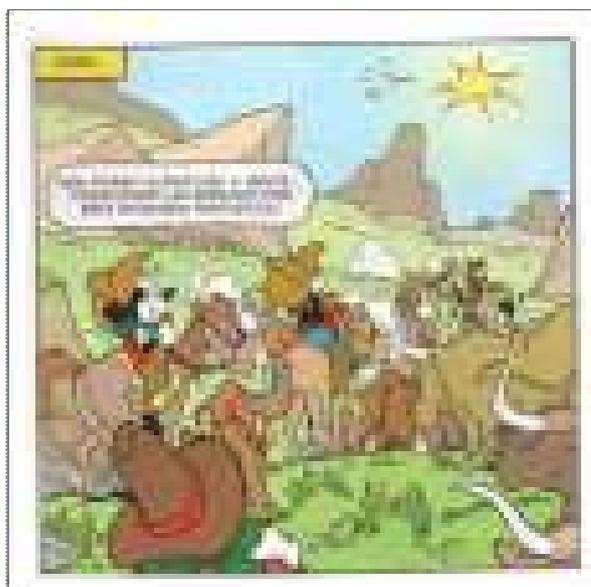
PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 36.

[...]



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 38.

[...]



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 39.

[...]



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 41.

[...]



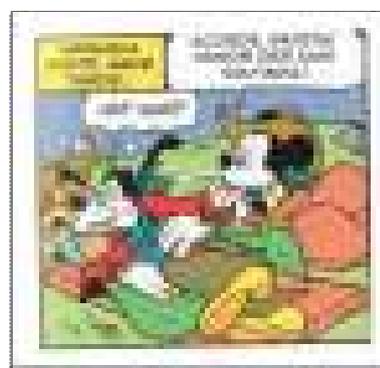
PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 45.

[...]



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 48.

[...]



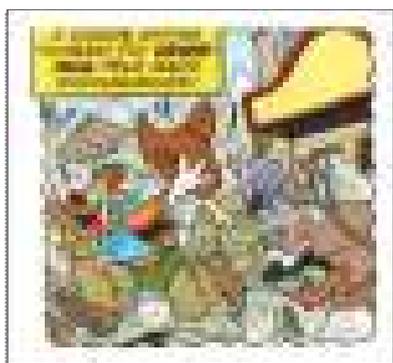
PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 49.

[...]



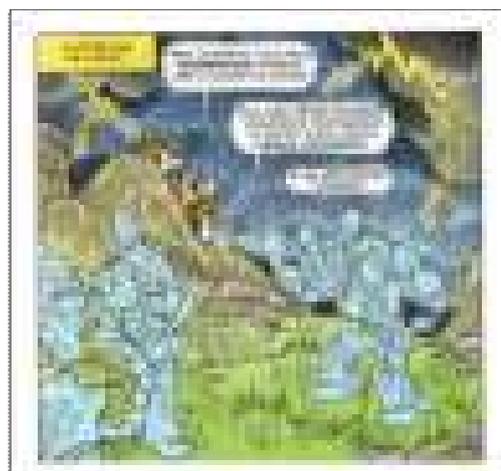
PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 53.

[...]



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 53.

[...]



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 4, jul. 2019, p. 55.

[...]

**Exemplos 2** – legenda com narrador – personagem tal como propõe Ramos (2009).





### Exemplo 3 – Menção a um fato passado (*flashback*).



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, dez. 2020 , n. 68, p. 17.

#### 4. Sinais de pontuação

A escrita não dispõe dos mesmos recursos de entoação, de ritmo e de melodia encontrados na fala. Com o intuito de preencher essa lacuna, os sinais de pontuação cumprem o papel de “[...] reconstituir o movimento vivo da elocução verbal, [...]” (CINTRA, 2013, p. 657). Este mesmo autor divide os sinais de pontuação em dois grupos: o primeiro engloba os sinais que se destinam a marcar pausas (a vírgula, o ponto e o ponto e vírgula); e o segundo compreende “[...] os sinais cuja função essencial é marcar a MELODIA, a ENTOAÇÃO” (CINTRA, 2013, p. 657) (os dois pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, os parênteses, os colchetes e o travessão).

No que diz respeito às HQs, elas valem-se dos mesmos sinais de pontuação normalmente empregados nas narrativas. Nota-se, porém, que a exclamação, a interrogação e as reticências são os sinais mais recorrentes, como podemos comprovar ao ler a HQ a seguir ou qualquer outra:



ROBA, Verron. **Boule & Bill: Meu melhor amigo**. São Paulo: Nemo, 2013, p. 20.

Nesta história curta, composta de apenas oito quadinhos, Verron utilizou: 8 pontos de exclamação (!); 2 exclamações triplicadas (!!!); 4 pontos de interrogação (?); 1 interrogação tripla (???) ; 2 pontos de interrogação e de exclamação concomitantes (!?) e 7 reticências (...).

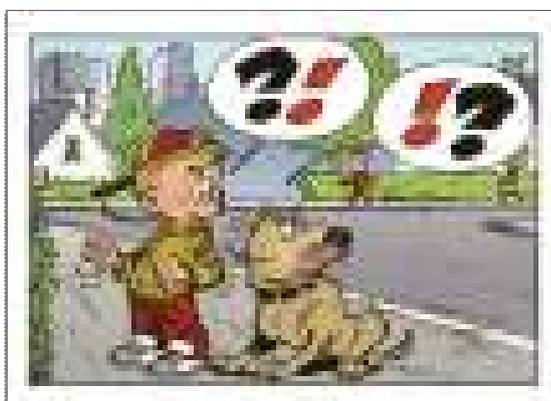
De acordo com as gramáticas tradicionais, o ponto de exclamação (!), dependendo do contexto, pode indicar “espanto, surpresa, entusiasmo, susto, cólera,

piedade, súplica.” (LIMA, 2013, p. 563). O ponto de interrogação (?) indica um questionamento. Em alguns contextos, os pontos de interrogação e de exclamação podem ser empregados concomitantemente: ?! ou !?. A primeira junção é empregada quando o objetivo é enfatizar um questionamento seguido de admiração ou surpresa. A segunda quando se faz uma afirmação, geralmente carregada de emoção, seguida de dúvida ou estranhamento. Já as reticências (...) podem indicar: interrupção de uma ideia; suspensão provocada por hesitação, incerteza, suspense, “[...] surpresa, dúvida ou timidez de quem fala”; demarcação “[...] de alegria, de tristeza, de cólera, de sarcasmo [...]” (CINTRA, 2013, p. 674); etc.

Ainda sobre o uso dos sinais de pontuação nas HQs, é comum que os pontos de interrogação e exclamação apareçam repetidos a fim de enfatizar a emoção, o estado de espírito, o sentimento da personagem ou o ruído emitido por algum objeto, animal etc. Nesse sentido, em seus estudos sobre HQ, Meireles (2015, p. 73) aponta as seguintes combinações de sinais de pontuação, bem como seus respectivos sentidos:

■ !!!!!/!!!! – representando surpresa, espanto, susto; ■.../.... – representando silêncio chocado, embaraço, momento pensativo; ■ ...! – representando surpresa, irritação, espanto; ■ ...?! – representando surpresa, incompreensão.” (MEIRELES, 2015, p. 73)

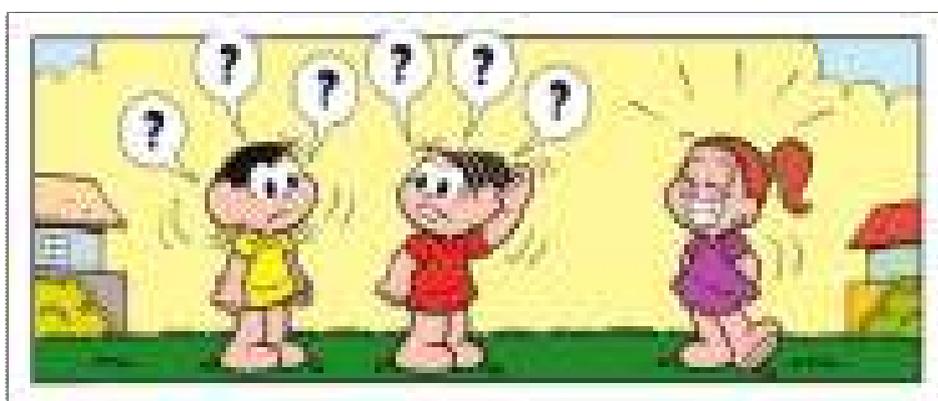
Em alguns quadrinhos, os balões apresentam apenas sinais de pontuação, como nos exemplos a seguir:



ROBA, Verron. **Boule & Bill**: A turma do Bill. São Paulo: Nemo, 2013, p. 44.



SCHULZ, Charles M. **Snoopy**: Isto é Tóquio, Charlie Brown! São Paulo: Nemo, 2013, p. 25.



MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, nov. 2019, n. 43, p. 4.



TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Panini Brasil, jan. 2020, n. 57, p. 39.

## ANEXOS

### ANEXO A — Resolução nº 003/2020



**RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.**

**Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

**RESOLVE** aprovar as seguintes normas:





**Art. 1o.** Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

**Art. 2o.** O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

**Art.3o.** Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

**Art. 4º:** Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves  
**PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR**



## ANEXO B — Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O gênero textual história em quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos

**Pesquisador:** LUCIANO MAGNONI TOCAIA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 26264519.5.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.990.313

#### Apresentação do Projeto:

De acordo como parecer anterior, a proposta do projeto de pesquisa é aplicar uma sequência didática (SD) para o gênero história em quadrinhos, a fim de que, por meio do texto quadrinístico, os estudantes desenvolvam capacidades de linguagem relativas à leitura e à escrita de textos multimodais/multissemióticos. A sequência didática (doravante SD) tem o objetivo de comparar a produção inicial e final dos alunos, para constatar se esses ampliarão a capacidade de produzir textos que conjuguem múltiplas linguagens. Os dados a serem analisados serão compostos de informações obtidas por meio das atividades aplicadas na SD e dos textos produzidos pelos estudantes.

A pesquisa tem caráter qualitativo e será aplicada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual situada no município de Manhumirim – MG, em uma turma de aproximadamente 32 alunos. Este trabalho será realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – e desenvolverá uma pesquisa de natureza qualitativa com o objetivo de aplicar uma intervenção pedagógica. As atividades serão aplicadas em sala de aula e no laboratório de informática. Ao término da aplicação da sequência didática, verificar-se-á, por meio da comparação entre a produção inicial e final, se houve ou não o desenvolvimento das capacidades de linguagem relativas ao uso das múltiplas linguagens por

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.990.313

parte dos alunos.

Durante a aplicação da sequência didática, pretende-se aplicar atividades em sala, fotografar para, assim, construir um registro de todo o processo de aprendizagem dos alunos envolvidos. Os alunos que se negarem a participar da pesquisa e dos registros não serão prejudicados. Algumas atividades diversificadas serão preparadas para esses alunos que, deverão fazê-las em sala de aula mesmo, junto ao professor e aos alunos participantes.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

- Aplicar uma sequência didática para o gênero história em quadrinhos, a fim de que, por meio do texto quadrinístico, os alunos desenvolvam capacidades de linguagem relativas à leitura e à produção de textos multissemióticos.
- Elaborar um modelo didático do gênero HQ;
- Definir estratégias de textualização do texto narrativo que serão trabalhadas na sequência didática;
- Mapear os elementos multissemióticos que auxiliam na construção de sentido e contribuem para novas formas de letramento por meio de diferentes linguagens;
- Comparar a produção inicial e final dos alunos, verificando o desenvolvimento das capacidades relativas ao uso das múltiplas linguagens e analisando de que forma as atividades propostas contribuíram para a formação de estudantes capazes de ler e de escrever textos multissemióticos;
- Produzir uma revista impressa e/ou on-line com as histórias produzidas pelos alunos para que possam ser lidas por outras pessoas a fim de não só estimular a escrita, como também torná-la significativa para eles.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos decorrentes da pesquisa poderão ser o de constrangimento e o desconforto de o aluno ter sua imagem e seu texto divulgados. Para a minimização desses riscos, serão tomadas todas as providências necessárias a fim de que haja confidencialidade, proteção da imagem e a não estigmatização dos alunos participantes, conforme prevê a Resolução 466/12.

Benefícios: A leitura e a escrita de HQs podem contribuir para o letramento multissemiótico do estudante, potencializando habilidades e competências que permitirão o uso produtivo das múltiplas linguagens para além dos muros da escola, nos mais variados contextos e situações comunicativas.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.990.313

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É um projeto de ensino que será utilizado para pesquisa. Tem relevância acadêmica por pesquisar aspectos referentes ao gênero HQ no Ensino Fundamental, enfatizando discussões relativas à leitura e à escrita de textos multimodais/multissemióticos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- O pesquisador deixou espaço para rubrica no TCLE e o TALE;
- No TCLE descreveu as ações que serão realizadas caso o participante não autorize: "Se seu (sua) filho (a) não quiser ou não se sentir confortável em participar da pesquisa, poderá ficar em sala de aula junto aos participantes, porém, fazendo atividades, previamente elaboradas pela professora em conformidade com o conteúdo programático da disciplina".
- Modificou o termo utilizado para se referir ao COEP "Em caso de dúvidas referentes a questões de ética da pesquisa, favor entrar em contato com o COEP"
- Certificou-se que não haverá divulgação do nome dos participantes: "Os resultados da pesquisa serão divulgados em um ambiente virtual, criado para o compartilhamento das atividades entre os professores da escola, na Faculdade de Letras da UFMG e em artigos científicos, pois queremos colaborar para que outros professores se interessem e outros alunos também possam ser beneficiados por este projeto. Informamos, contudo, que não haverá, em momento algum, a divulgação do nome do (a) menor"

**Recomendações:**

- A carta de anuência da escola está assinada, mas não apresenta o carimbo (Inserida com o nome "justificativa")
- Apresentar a carta resposta, descrevendo as alterações realizadas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.990.313

desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1465472.pdf	04/04/2020 14:34:49		Aceito
Outros	CARTA.pdf	04/04/2020 14:34:20	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/04/2020 14:29:20	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/04/2020 14:29:03	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	04/04/2020 14:28:47	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	18/11/2019 19:17:41	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO.pdf	04/11/2019 23:30:42	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	04/11/2019 23:19:10	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JUSTIFICATIVA.pdf	04/11/2019 23:16:29	LUCIANO MAGNONI TOCAIA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.990.313

BELO HORIZONTE, 25 de Abril de 2020

---

**Assinado por:**  
**Críssia Carem Paiva Fontainha**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br