



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



CLEUNICE FERNANDES DA SILVA

**PROCESSO DE AUTORIA: O USO DA FERRAMENTA DIGITAL
PIXTON NA PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Sinop
2015

CLEUNICE FERNANDES DA SILVA

**PROCESSO DE AUTORIA: O USO DA FERRAMENTA DIGITAL
PIXTON NA PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira

Sinop

2015

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586p Silva, Cleunice Fernandes da.

Processo de autoria: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero História em Quadrinhos / Cleunice Fernandes da Silva. – Sinop, 2015.

66 p.

Orientadora: Dra. Tânia Pitombo de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.

1. Letras. 2. Autoria, Processo. 3. Pixton. 4. História em Quadrinhos. 5. Mestrado Profissional em Letras. I. Oliveira, Tânia Pitombo de, Dra. II. Título. III. Título: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero História em Quadrinhos.

CDU 741.5:004.4'23

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

CLEUNICE FERNANDES DA SILVA

**PROCESSO DE AUTORIA: O USO DA FERRAMENTA DIGITAL
PIXTON NA PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tânia Pitombo de Oliveira
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Cristiane Pereira Dias
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. Sandra Luzia W. Straub
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Profa. Dra. Adriana L. de Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres

Aprovada em: 24 de agosto de 2015.

Local da defesa: CEI – *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, José Carlos, e à minha maravilhosa família, que, com apoio, carinho e, principalmente, compreensão, tornaram este caminho mais fácil de ser percorrido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar o meu caminho e permitir que concretizasse esse sonho.

À Tânia Pitombo de Oliveira por compartilhar conhecimentos e experiências, atender-me nos momentos que necessitei de orientação, sendo essencial para a minha formação e elaboração desse relatório. Minha eterna gratidão e admiração.

Aos professores do curso de Letras pelas preciosas contribuições para minha formação acadêmica e aprendizado de vida.

Aos meus colegas do Profletras, que com amizade, companhia, carinho e discussões, proporcionaram muitos momentos de alegria e aprendizado.

À equipe de profissionais da Escola Estadual Rosa dos Ventos pelo apoio e compreensão ao longo do curso.

Aos alunos da 2ª fase do 3º ciclo, turma C, pela valiosa contribuição para a realização dessa pesquisa.

Aos meus pais que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu e meus irmãos pudéssemos ter acesso à educação. Nunca agradecerei o suficiente por acreditarem em meu potencial.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, por suas carinhosas palavras e encorajamento nos momentos de dificuldades.

À minha Paulinha, presente de Deus, minha inspiração e presença de felicidade.

À minha irmã Cleide, amiga e cúmplice, seus cuidados para com toda família garantiram que eu tivesse tranquilidade para me dedicar a este projeto.

Ao meu irmão Erivelton, que com sua força e luta, mostra-nos todos os dias que podemos vencer nossos desafios.

Aos familiares e amigos pelo amor, compreensão e estímulo, que foram tão importantes nesta fase da minha vida.

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.*

[...]

(Manoel de Barros, 1998)

RESUMO

O ato de trabalhar a linguagem em uma sociedade que passa por constantes transformações devido ao advento das novas tecnologias, requer que o profissional docente esteja constantemente inserido em processos de aprimoramento de sua prática. Nesse contexto, o curso de Mestrado Profissional em Letras/Profletras destaca-se, uma vez que busca formar professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação e capazes de refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem. Inquietações, oriundas não só do cotidiano escolar, mas também das análises e práticas realizadas no Profletras, concretizaram-se em uma pesquisa-ação, que oportunizou à professora pesquisadora a oportunidade de interferir na situação problemática, e resultou em uma proposta de intervenção. As concepções teóricas, que embasaram o desenvolvimento do projeto, estão associadas aos estudos desenvolvidos por Saussure no que tange à língua como sistema sincrônico abstrato; Bakhtin ao abordar a linguagem enquanto produto da interação social; Rojo ao ressaltar a importância do trabalho a partir dos multiletramentos; Marcuschi ao destacar a relevância do uso dos gêneros emergentes em sala de aula; Orlandi ao pensar a construção do processo de autoria; entre outras significativas abordagens científicas. Neste sentido, o uso da ferramenta digital Pixton contribuiu para que o aluno, na posição sujeito-autor, produzisse o gênero história em quadrinhos, observando o contexto social e histórico.

Palavras-chave: Letras; Ensino e aprendizagem; Interação; Autoria; Pixton.

ABSTRACT

The act of working the language in a constantly transforming society, due to the advent of the new technologies, demands the instructor professional to be inserted on improvement processes of their practice. On this context, the language professional masters course stands out, once it aims to mold Portuguese/Proletras teachers focused on innovation and capable of reflecting about the relevant questions on the different uses of language. Concerns, deriving not only from the school routine, but also from analysis and practices performed on Proletras, materialized in an Action-Research, which provided an opportunity for the researcher teacher to interfere in a problematic situation, which resulted in an intervention proposition. The theoretical conceptions, which based the project's development, are associated to the studies developed by Saussure regarding the language as a synchronic abstract system; Bakhtin, addressing to the language as a social interaction product; Rojo, highlighting the importance of working from the "multiletramentos"; Marcushi, contrasting the relevancy of emergent genders inside the classroom; Orlandi, to think the building of the authoring process; among other significant scientific approaches. Thereby, the use of the Pixton digital tool, contribute to the student, in the position of subject-author, to produce the comic genre, observing the social and historical contexts.

Keywords: Language; Teaching and Learning; Interaction; Authoring; Pixton.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LÍNGUA, FALA E INTERAÇÃO	12
1.1 O TEXTO EM UMA ABORDAGEM INTERATIVA.....	15
1.2 NOÇÃO DE DISCURSO	18
1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS	19
1.4 OS GÊNEROS EMERGENTES E O HIPERTEXTO	20
1.5 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O ENSINO.....	23
1.6 MULTILETRAMENTOS	25
1.7 LETRAMENTO DIGITAL.....	27
1.7.1 Pixton.....	28
1.8 PROCESSO DE AUTORIA.....	30
1.8.1 Leitura e autoria	31
2 METODOLOGIA	34
2.1 A PESQUISA	36
2.2 A INSTITUIÇÃO-CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	36
2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	37
3 ANÁLISE DOS DADOS	40
3.1 LEITURA E EFEITOS DE SENTIDO	40
3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM AMBIENTES DIGITAIS	43
3.3 CRIAÇÃO DO “AVATAR”	50
3.4 PRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	52
3.5 COMPROMISSO COM A AUTORIA.....	55
3.6 CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	58
EFEITO DE FECHO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS	66

INTRODUÇÃO

Em meio a tantas transformações científicas, culturais, sociais e tecnológicas, o professor enfrenta desafios para preparar e ministrar suas aulas, já que sua formação acadêmica parece insuficiente para acompanhar essas mudanças. Esse fato faz com que, em sala de aula, muitos alunos estejam desinteressados e desestimulados, como se os conteúdos aplicados fossem alheios à sua realidade.

A inspiração para modificar essa situação surgiu, por meio não só das reflexões teórico-metodológicas, como também das elaborações de propostas didáticas oportunizadas pelo Mestrado Profissional em Letras/Profletras. O curso possibilitou aos professores aprofundar os conhecimentos acerca dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da linguagem, bem como instrumentalizou o docente para que pudesse criar materiais didáticos inovadores e condizentes com o contexto escolar.

De acordo com essa perspectiva, o presente projeto expõe uma proposta de intervenção que, tendo como base as culturas de referência do aluno, auxiliou no trabalho com os multiletramentos e ampliou a capacidade de agência por parte do alunado. Rojo (2012, p. 8-9) observa que:

[...] trabalhar com multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a proposta de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

O que se espera ao propor uma proposta interventiva, que privilegia os multiletramentos, é que o sujeito-aluno assuma a posição sujeito-autor. Orlandi (2007, p. 76) afirma que o sujeito-autor é aquele que, ao ter autoridade acerca de determinados mecanismos discursivos, demonstrará, por meio da linguagem, “esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc.”.

Nesse sentido, cabe questionar se o professor, ao usar uma metodologia fundamentada nos multiletramentos, motivará o aluno a exercer a função autor, participando, dessa forma, ativamente do processo de ensino e aprendizagem?

É oportuno dizer que o professor terá mais chances de alcançar seus objetivos ao fomentar os multiletramentos, uma vez que essa perspectiva visa aos letramentos múltiplos, abrangendo atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos. As novas mídias digitais já são usadas pelos alunos e devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, pois não haverá um retrocesso no que diz respeito à multiculturalidade, presente na sociedade, e à multimodalidade dos textos.

Segundo Araújo (2013, p. 180), o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) “proporcionaram a criação de novas metodologias de ensino e ferramentas que servem de meio para uma aprendizagem baseada no interesse, criatividade e autonomia do aluno.”. Uma dessas ferramentas é o Pixton, *software* que permite a criação de textos em quadrinhos de forma interativa.

A pesquisadora verificou que o uso do Pixton contribui para a produção do gênero histórias em quadrinhos, uma vez que, essa ferramenta digital, ao propiciar a autonomia, possibilita que aluno se interesse por sua aprendizagem, bem como assuma a autoria de suas produções.

A presente proposta de intervenção reconhece a importância do trabalho que tem como base as noções teóricas referentes aos multiletramentos, à linguagem como fruto do processo de interação, aos gêneros textuais, aos gêneros emergentes, ao hipertexto, à autoria, entre outras, por acreditar que o desenvolvimento da competência linguística somente será possível se no ambiente escolar essas concepções forem contempladas.

1 LÍNGUA, FALA E INTERAÇÃO

Ao refletir sobre a linguagem, é importante destacar os pressupostos de Ferdinand de Saussure, já que o autor é considerado o precursor dos estudos em relação à linguagem. Ao conceituar língua e fala como elementos dicotômicos, Saussure principia uma discussão que percorre a história dos estudos linguísticos.

O mestre Saussure, ao formular os pressupostos teóricos da Linguística, destacou que a nova ciência versaria sobre um campo amplo, já que compreenderia dois conceitos complexos e distintos: a língua e a fala. O autor (2002, p.232) salientou que:

[...] a linguística, eu ousa dizer, é vasta. Em especial ela comporta duas partes: uma que está mais perto da língua, depósito passivo, outra que está mais perto da fala, força ativa e verdadeira origem dos fenômenos que logo se avista, pouco a pouco na outra metade da linguagem.

É importante ressaltar que em *Curso de linguística geral*, obra póstuma atribuída a Saussure, publicada pela primeira vez em 1916, com base nos manuscritos dos alunos Charles Baily e A. Sechehaye, percebe-se uma abordagem em que a língua é considerada essencial e a fala secundária. De acordo com esse documento, Saussure (2006, p, 27) admitiu que:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra secundária tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer a fala, inclusive a fonação e é psicofísica.

Marcuschi (2008, p. 30), acerca dos estudos apresentados na obra *Curso de linguística geral*, discorre sobre o que seria o resultado notável da proposta saussuriana, a exclusão da característica social e discursiva da linguagem. O autor considera que:

[...] nos estudos linguísticos de marca saussuriana, o projeto que predominou na tradição do *Curso* sufocou sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua, a fim de obter um objeto asséptico e controlado criado “pelo ponto de vista” sincrônico e formal.

No entanto, no livro *Escritos de linguística geral*, publicado em 2002, elaborado com base nos manuscritos originais do mestre genebrino, há uma discussão acerca da dupla essência da linguagem e a constatação de que não é possível uma separação entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*). De acordo com essa obra, para Saussure (2002, p. 128):

[...] língua e linguagem são apenas uma mesma coisa: uma é a generalização da outra. Querer estudar a linguagem sem se dar ao trabalho de estudar suas diversas manifestações que, evidentemente, são as línguas, é uma empreitada absolutamente inútil e quimérica.

Orlandi (2009, p. 22), ao evidenciar a importância dos estudos realizados pelo pai da linguística moderna, enfatiza:

O Saussure reconhecido é o do *Curso*, que deu à linguagem uma ciência autônoma, independente. Tanto assim, que esse pensador, que não quis cumprir o gesto de tornar-se fundador de uma ciência é hoje a referência obrigatória para qualquer teoria linguística atual. Mesmo quando os debates e conflitos parecem inconciliáveis ele está na origem das diferentes reflexões.

Nesse contexto, reconhece-se a importância de Saussure, principalmente no que tange a concepção de língua enquanto sistema sincrônico e abstrato, contudo, como essa pesquisa está relacionada à concepção de linguagem como produto da interação, cabe ressaltar as formulações teóricas defendidas por Bakhtin. Brandão (2006, p. 7), acerca da importância dos estudos do mestre genebrino para as teorias bakhtinianas, comenta que:

Palmilhando a trilha aberta por Saussure, parte também do princípio de que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. No entanto, afasta-se do mestre genebrino ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala.

O conceito bakhtiniano define a linguagem como “réplica responsiva ativa”. Segundo o autor (1997, p. 320):

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*. Diferentemente das unidades significantes da língua— palavras e orações—que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor [...] e destinatário.

A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 61) ressalta que “a língua é um conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas.”. O autor declara que:

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa.

Ao conceber a língua nessa perspectiva, os autores embasam a ideia de que não é possível compreender, analisar ou produzir um texto de forma isolada, sem observar o contexto social e histórico.

Koch (2012, p.10) afirma que na “concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. De acordo com essa percepção, a língua não é entendida somente como estrutura, instrumento ou atividade cognitiva, mas como uma atividade dialógica por meio da qual os sujeitos constroem e são construídos.

A respeito da abordagem da língua, enquanto atividade sociointerativa situada, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012) balizam como fundamental que a área de linguagem desenvolva, capacidades como ler, compreender e construir diferentes textos, para que o aluno possa de forma autônoma e competente participar de diferentes situações discursivas. Corroborando com o exposto, Travaglia (1996, p. 108) afirma que o principal objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa e, nesse intuito, é necessário “desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.”.

Santos *et al* (2013, p. 16) explica que ensinar questões gramaticais é muito importante, todavia possibilitar, ao aluno, o exercício de situações concretas de comunicação, cooperará para o desenvolvimento da competência discursiva.

Embora seja importante que os alunos conheçam terminologia gramatical e norma culta, o professor precisa mostrar como se usa a língua, em que contexto se opta por uma ou outra construção. Essa abordagem, que considera a diversidade de textos – lidos/ouvidos e produzidos pelos alunos – e as situações concretas de comunicação, pode colaborar efetivamente para desenvolver a competência linguística dos educandos, objetivo principal do ensino de língua portuguesa.

A concepção de língua adotada nessa pesquisa não está relacionada apenas a um conjunto de regras e propriedades formais, desconsiderando dessa forma que a língua é produto de determinadas situações históricas e sociais. A presente proposta é análoga à noção de linguagem estabelecida por Maingueneau (1997, p. 11-12), quando o autor assinala para o fato de a linguagem ser produzida numa determinada circunstância histórica e social, fazendo sentido “para os sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou conjunturas históricas.”.

1.1 O TEXTO EM UMA ABORDAGEM INTERATIVA

Brito *et al* (2013, p. 298) afirma que o conceito de texto está intrinsecamente relacionado ao discurso, isto é, “o texto corresponde a uma situação dialógica, na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados conforme contrato comunicativo [...]”. Essa definição evidencia que os sentidos do texto não podem ser estabelecidos apenas pela superfície verbal. Entretanto, Cavalcante (2013, p. 19) observa que texto já foi concebido desde “mero artefato lógico do pensamento do autor” a “produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo ouvinte, bastando para sua compreensão o domínio do código linguístico.”. Para autora, ocorreu uma evolução no que tange as concepções de texto, sendo que:

Hoje o entendimento sobre o que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos.

Corroborando com o exposto por Cavalcante, Koch (2012, p. 7), ao pensar o texto como produto das relações dialógicas, caracteriza-o como:

[...] lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio das ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que língua lhe põe à disposição.

Constata-se mediante estas teorias, que o ensino de Língua Portuguesa, quando visa desenvolver a competência discursiva, oportuniza ao aluno o contato e o trabalho com textos diversos em diferentes situações interativas. O texto, enquanto lugar de interação, ao contrário de tolher a capacidade criadora do aluno, apresenta inúmeras possibilidades de interpretação, compreensão, análise e produção, bem como oportuniza que o sujeito se constitua em suas relações dialógicas.

A reflexão realizada por Travaglia (1996, p.106-108) também evidencia que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como base o texto como espaço interativo. O autor expõe que para que o ensino seja produtivo, o texto precisa ser considerado:

[...] um espaço intersubjetivo resultado da interação entre os sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos, para a consecução de uma intenção através do estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos linguísticos que, em seu conjunto, constituem textos.

Koch (2014, p. 10) ressalta que o texto é “o próprio lugar da interação verbal” e os interlocutores são “sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos”. Em consonância com Koch, Cavalcante (2013, p. 20) também destaca a importância do texto como um evento do processo comunicativo e interativo, ao expor que:

[...] o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante.

O uso do texto para um ensino significativo de língua portuguesa é abordado em Santos *et al* (2013, p. 16-17), mas a autora ressalta que essa importante unidade de ensino não pode ser usada apenas como mero pretexto, o que acontece quando o professor pede para que o aluno destaque os dígrafos ou os sujeitos do texto. Segundo a pesquisadora, o texto ao ser trabalhado em uma abordagem interativa deve congrega:

[...] as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionando USO-REFLEXÃO-USO é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para alguém que constrói seu próprio conhecimento – com

a ajuda do professor é claro -, por observar o funcionamento da estrutura da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele.

Ao contrário do que estabeleceu Santos, ao destacar a importância do trabalho a partir da diversidade dos gêneros textuais, por um longo período de tempo, o ensino de língua portuguesa foi realizado mediante a compreensão de que alguns textos, tidos como cânones, deveriam ser trabalhados, já outros por serem considerados inferiores foram afastados do ambiente escolar. A esse respeito Antunes (2003, p.16) observa que:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e das classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita d textos.

Soma-se ao exposto, a noção de multimodalidade textual. Conforme Rojo (2012, p. 18), percebe-se, atualmente, “uma multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação”. Consoante ao apresentado pela pesquisadora, as autoras Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 182), argumentam que, contemporaneamente, os textos podem:

[...] ser entendidos como ‘modos de dizer’ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer de forma estática ou em movimento, como vemos em filmes e propagandas.

Os textos multimodais são hoje uma realidade, presentificados em diversas situações comunicativas. Brito *et al* (2013, p. 299) explicita que os textos multimodais circulam e são produzidos por nós nas mais variadas situações de comunicação presentes na sociedade. Para o autor:

[...] não é preciso muito esforço para constatarmos a presença de textos cada vez mais multimodais, circulando e/ou sendo produzidos entre/por nós nas diversas situações comunicativas da vida social. São textos onde coexistem diferentes níveis semióticos, como o visual, sonoro, gestual, etc. conferindo significados específicos à linguagem.

Diante dessa nova realidade, em que se presentificam textos multimodais e multissemióticos, constituídos por elementos multimidiáticos como imagens estáticas e em movimento, sons, diagramação etc., são necessárias novas ferramentas,

novos letramentos, para que haja uma ampliação das práticas escolares de leitura e escrita.

1.2 NOÇÃO DE DISCURSO

Marcuschi (2008, p. 58) ao distinguir texto e discurso, observa que é cada vez mais complexo diferenciá-los, uma vez que em certos momentos são até intercambiáveis. Para o autor, verifica-se uma tendência em caracterizar o texto “no plano das formas linguísticas e de sua organização”, enquanto o discurso seria classificado como “o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos.”. O pesquisador elenca três definições como sendo as mais comuns para discurso:

- conjunto de enunciados que derivam da mesma formação discursiva;
- uma prática complexa e diferenciada, obedecendo a regras de transformação analisáveis;
- regularidade de uma prática.

Percebe-se, assim como na constatação realizada pelo autor, que a noção de discurso está relacionada à prática e não a um objeto empírico.

Orlandi (1998, p.11) afirma que o “texto é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva” e o discurso “é uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas.”. A autora, ao pensar os pressupostos teóricos defendidos por Foucault, evidencia que:

[...] a noção de discurso supõe que no interior de uma língua, para a sociedade, um lugar, um momento definido, só uma parte do dizível é acessível e que este dizível forma um sistema e delimita uma identidade. As unidades do discurso derivam ao mesmo tempo da língua e da história.

Para Orlandi (1998, p. 12), o conjunto de formações discursivas forma o “interdiscurso”, que “delimita o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”. A autora, com base nas formulações realizadas por Pêcheux, observa que sempre há discurso, ou seja, sempre há presença do dizível e esse “é exterior ao sujeito”. Ao comparar interdiscurso e intradiscurso, a pesquisadora esclarece:

O interdiscurso é do nível de constituição do discurso, da ordem do repetível. Ele não é diretamente acessível ao analista. O intradiscurso, por seu lado, é do nível da formulação, no aqui e agora do sujeito. Se, pelo intradiscurso temos que o sujeito interfere no repetível, no entanto, é no interdiscurso que regula o deslocamento das fronteiras da formação discursiva, incorporando elementos pré-construídos (efeito do já-dito).

Para a linguista, é muito importante entender a relação que ocorre entre o interdiscurso e o intradiscurso em relação com as formações discursivas, pois somente a partir dessa compreensão é possível perceber como funciona o sujeito.

Nesse sentido, Orlandi (1998, p. 12-13) defende a ideia de que o discurso “não é um conjunto de textos, ele é uma prática” e como toda prática “é constituído por uma ideologia”. Para a autora a ideologia está tão entranhada na prática do discurso que “não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia.”. Nessa conjuntura, o sentido decorre da “remissão do discurso à formação discursiva e da delimitação desta pela sua relação com a formação ideológica.”. Assim, “Os sentidos e o sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva no confronto entre as diferentes formações. Esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos.”.

1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Conforme Cavalcante (2013, p. 44), presentificam-se no ambiente social inúmeros motivos para que haja interação entre os indivíduos. Dependendo da situação discursiva, é preciso informar ou persuadir, anunciar ou solicitar, reclamar ou ensinar etc. Dessa forma, não é possível estabelecer que apenas alguns gêneros textuais circulem na escola. Para a autora “as pessoas se utilizam de múltiplas possibilidades de interação linguística [...] para que as comunicações se realizem de modo satisfatório”.

Santos *et al* (2013, p. 30) recorre à concepção bakhtiniana de gêneros, evidenciando que “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente, com intencionalidade bem definida e relevante para um grupo social”.

Cavalcante (2013, p. 44) concebe os gêneros textuais como padrões sociocognitivos criados para atender as necessidades comunicativas em situações sociais diversas. Segundo a pesquisadora, os gêneros são:

[...] padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Corroborando com o exposto pelas autoras, Marcuschi (2010, p.19) evidencia que os gêneros colaboram com a ordenação e estabilização das situações comunicativas cotidianas. Para o autor, os gêneros são “entidades sociodiscursivas” e “formas de ação incontornáveis” e, embora exerçam um grande poder “preditivo e interpretativo”, não se constituem como ferramentas que restringem e enrijecem a ação criadora. O linguista caracteriza os gêneros como:

[...] eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Graças às inovações tecnológicas, a noção de gêneros textuais extrapolou o impresso e ganhou novos campos com os chamados gêneros emergentes. Essas novas formas textuais geram inúmeras possibilidades de escrita e leitura, o que é muito positivo para o ensino de Língua Portuguesa.

1.4 OS GÊNEROS EMERGENTES E O HIPERTEXTO

Constata-se que as mudanças ocorridas nos últimos tempos, principalmente o advento de modernas tecnologias, fizeram com que surgissem novos gêneros textuais.

Marcuschi (2010, p. 21) observa que não são as inovações tecnológicas que dão origem aos novos gêneros, mas a constância do uso desses recursos tecnológicos e a forma como eles interferem nas situações comunicativas do dia a dia. Para o pesquisador, esses novos gêneros não são “inovações absolutas”, já que demonstram relação direta com outros gêneros já existentes. Cita, entre outros exemplos, o e-mail, correio para envio e recebimento de “*mensagens eletrônicas*”, que teve como antecessoras as cartas e os bilhetes. No entanto, o e-mail é um gênero novo que apresenta identidade própria. Dessa forma, segundo o autor:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas e movimento.

Marcuschi (2009) afirma que as formas textuais emergentes, circulantes na escrita eletrônica, são várias e versáteis e que ao se tentar definir e identificar esses gêneros corre-se o risco de confundir os com a tecnologia que os abriga. O autor evidencia que não conhece o levantamento exato dos gêneros existentes na mídia virtual, mas apresenta uma listagem de gêneros que estão sendo estudados. Nessa lista, estão presentes o e-mail, o chat em aberto, o chat reservado, o chat agendado, o chat privado, entrevista com convidado, e-mail educacional, aula-chat, videoconferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico e weblog.

A respeito da relevância do trabalho com os gêneros emergentes, o pesquisador (2008, p. 200) aponta quatro aspectos:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Marcuschi (2009, p. 35) observa que em todos esses gêneros “a comunicação se dá pela linguagem escrita [...] esta escrita tende a uma certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo.”. O estudioso alerta para o fato de que não se deve “confundir um programa com um gênero, pois mesmo diante da rigidez de um programa, não há rigidez nas estratégias de realização do gênero como instrumento social.”.

Ao refletir a respeito das características centrais dos gêneros emergentes, Marcuschi (2009, p. 39-40) afirma que:

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos síncronos, embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita em uma interação de

recursos semiológicos. Aspecto importante nas formas comunicativas semiotizadas desses gêneros é o uso de marca de polidez ou indicação de posturas com os conhecidos *emoticons* (*ícones indicadores de emoções*) ao lado de uma etiqueta netiana (etiqueta da internet, tal como analisada por Cristal, 2001), trazendo descontração e informalidade (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista volatilidade do meio e a rapidez da interação.

Na concepção marcuschiana (2009, p. 31), o hipertexto não pode ser considerado um gênero emergente, uma vez que é um modo de produção e pode “estender-se a todos os gêneros dando-lhes características específicas.”.

Lévy (1993, p. 33) define hipertexto como:

Conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes dos gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Gomes (2011, p. 15), a respeito do hipertexto, afirma se tratar de um texto especificamente virtual, que apresenta os links como elementos fundamentais. Conforme o autor, os links, que podem ser uma palavra, um ícone etc., permitem o acesso do leitor a outros textos, possibilitando assim diferentes percursos de leituras e produção de sentidos, dependendo do que for acessado. Dessa forma, o hipertexto constitui “um texto que se atualiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links.”.

Lenke (2010), citado por Rojo (2012, p. 21), comenta a respeito das mudanças em relação à aprendizagem e a liberdade adquirida pelo leitor com advento do hipertexto, já que para o autor as primeiras tecnologias de aprendizagem, que eram caracterizadas como interativas, não passaram da simples transposição do livro-texto para uma nova mídia de demonstração. O hipertexto surge para mudar a concepção de aprendizagem. Segundo o pesquisador:

[...] Agora, a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e

como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso.

Os gêneros emergentes e os hipertextos figuram como uma excelente opção para se ensinar Língua Portuguesa nos dias atuais, pois, sabe-se que os alunos já possuem acesso a esses meios e sente prazer em “navegar” por essas diferentes mídias, então não há porque continuar a mantê-las fora do currículo escolar.

O professor que almeja não só o aprimoramento das capacidades linguísticas, mas também que o aluno seja capaz de refletir a respeito da realidade circundante e posicionar-se com criticidade e autonomia acerca do processo de ensino e aprendizagem, deve fomentar não só o uso dos gêneros emergentes e do hipertexto, mas acima de tudo, ensinar na perspectiva dos multiletramentos, que engloba tecnologias digitais, visuais, sonoras e informacionais.

1.5 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O ENSINO

Conforme Mendonça (2010), a afirmação de que o “jovem não lê” não pode ser comprovada, quando se observa o gosto por determinados gêneros. Para a autora, não só os jovens leitores, mas também leitores mais experientes, encantam-se com os textos narrados por meio da quadrinização.

Vergueiro (2014), ao analisar a evolução das histórias em quadrinhos, alega que essa manifestação discursiva está presente desde os primórdios da civilização. O homem primitivo, buscando comunicação com seus contemporâneos, registrava imagens gráficas, como a existência de animais selvagens em determinada região ou a indicação de sua localização, nas paredes das cavernas. Bem como, os primeiros alfabetos estabeleciam relação direta com as imagens do que queriam representar. Contudo, para o professor, foi após o progresso tipográfico e o surgimento dos conglomerados jornalísticos, que as HQs passaram a figurar como meio de comunicação de massa.

Em consonância com o exposto por Vergueiro, Mendonça (2010, p. 210) salienta que as histórias em quadrinhos têm circulado não só em gibis, mas também em ambientes virtuais. Conforme a autora:

No século XX, consolidaram-se os jornais, o veículo ideal para a expansão do alcance das HQs e de sua diversificação. Desde então, os quadrinhos

têm-se desenvolvido bastante, passando a circular em publicações exclusivamente a eles dedicadas, os gibis, e também no meio virtual, com temáticas e estilos os mais diversos.

Embora a utilização das HQs para fins didáticos tenha encontrado algumas restrições, já que durante muito tempo perdurou a ideia de que a leitura de textos em quadrinhos prejudicaria o desenvolvimento cognitivo, bem como provocaria problemas comportamentais em jovens e adolescentes, Vergueiro (2014) observa que, no Brasil, em meados de 1990, após avaliação realizada pelo Ministério da Educação, a linguagem dos quadrinhos foi incorporada as produções de materiais didáticos. Para o autor, esse evento derrubou as últimas barreiras para a utilização das histórias em quadrinhos em ambiente didático.

Órgãos oficiais brasileiros já reconhecem a importância da inserção das HQs no currículo escolar. Documentos como Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais também perfilham que o emprego das histórias em quadrinhos pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Constata-se, atualmente, que existem inúmeros motivos para o uso de histórias em quadrinhos nas escolas. Vergueiro (2014) cita alguns pontos em defesa do aproveitamento das HQs no ensino, como: os alunos 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 quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar; os quadrinhos têm um caráter globalizador; os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Mendonça (2010) ressalta que, embora, aparentemente, a HQ seja facilmente identificável, por sua constituição em quadros, balões e desenhos, esse gênero é muito complexo em seu funcionamento discursivo.

Cirne (2000, p. 22) apresenta uma possível definição para as HQs ao declarar que “Os quadrinhos são uma narrativa gráfico visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e ou pintadas, onde o lugar signifiante do corte – que chamaremos de corte gráfico – será sempre o lugar de um corte espaço-temporal a ser preenchido pelo leitor”.

As HQs apresentam predominância narrativa, porém, a heterogeneidade de tipos propicia dos gêneros textuais, também ocorre, já que se pode evidenciar marcas tipológicas da argumentação e injunção em alguns quadrinhos. Para Mendonça (2010, p.11), os mecanismos e recursos tecnológicos, usados para narrar em uma história em quadrinhos, estão relacionados ao cinema e aos desenhos animados, sendo que, na HQ, exige-se um esforço cognitivo maior por parte do leitor, pois ele terá que “preencher as lacunas e reconstituir o fluxo narrativo.”

Outra característica importante das HQs é o fato de que, apesar desse gênero se realizar em bases escrita, percebe-se claramente a tentativa de reprodução da fala. Elementos linguísticos como interjeições, onomatopeias, gírias, reduções vocabulares, fazem parte do universo da história em quadrinhos e atribuem informalidade aos textos.

A respeito da linguagem de gêneros como as histórias em quadrinhos, Akahoshi (2012, p. 265) comenta:

Os gêneros discursivos Tiras, Histórias em Quadrinhos, Charge e Cartum organizam-se com a linguagem dos quadrinhos. A linguagem dos quadrinhos inclui, além do texto verbal, inúmeros elementos não verbais como: balões de variados tipos para expressar fala, pensamento, grito e outras modulações de voz; tipos de letras variados para expressão de sentidos também variados; desenhos do cenário e dos personagens; expressões faciais dos personagens e expressões de movimento.

1.6 MULTILETRAMENTOS

Segundo Rojo (2012), o termo multiletramentos foi criado pelo Grupo de Nova Londres, constituído por pesquisadores que, em 1996, por meio da publicação de um manifesto, destacaram a importância de se trabalhar na escola os gêneros tidos como emergentes.

Ao propor o trabalho a partir dos novos letramentos, o Grupo de Nova Londres destacou a necessidade de adaptação da forma de trabalho realizado nas escolas. Era evidente que em uma sociedade tecnológica, excluir do ambiente escolar as possibilidades de construção digital, que se apresentam por meio dos gêneros emergentes, hipertextos entre outros, seria negar ao aluno o real desenvolvimento da competência linguística.

A mudança que ocorre ao usar as ferramentas tecnológicas na escola não está propriamente relacionada a um novo processo de aprendizagem, mas às

transformações que ocorrem naturalmente no contexto do processo educacional. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos não é mais apenas uma possibilidade, é uma necessidade.

Em Rojo (2012, p. 13) é ressaltado que a concepção de multiletramentos evidencia a importância de dois tipos específicos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa.”.

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”.

Acerca da multiplicidade de linguagens, há na atualidade uma gama de textos em circulação, que podem ser impressos, digitais, mídias audiovisuais entre outros. Esses textos caracterizados como multimodais ou multissemióticos exigem multiletramentos para se tornarem significativo. Rojo (2012, p. 19) afirma que “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exijam capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”.

Para a autora (2012, p. 23), os multiletramentos apresentam características importantes, como:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Ensinar com base nos multiletramentos é realizar um trabalho em que o aluno não será mero receptor ou espectador, ele terá a oportunidade de ser autor, bem como poderá escolher entre as várias formas de interação que o ambiente digital oferece. A esse respeito, Rojo (2012, p. 24) destacam que a mídia digital permite a interação:

[...] com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem

comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertexto]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens).

Com o advento das mídias digitais, há uma mudança em relação à comunicação, informação e bens culturais imateriais, uma vez que o caráter interativo e colaborativo faz com que a noção de posse aos poucos desapareça. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 25) afirma que:

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”.

Essa nova conjuntura social exige alunos “multiletrados” e escolas que realmente mostrem aos alunos como usar as mídias digitais para a construção do conhecimento e conquista da autonomia acerca do processo de ensino e aprendizagem. Rojo (2012, p. 27) explica que essa nova sociedade precisa de sujeitos não só autônomos em relação à aquisição de conhecimento, mas também colaborativos no que diz respeito à produção de bens culturais. Conforme a pesquisadora:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregados, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

1.7 LETRAMENTO DIGITAL

As tecnologias digitais ocupam um grande espaço na sociedade atual, criando novas formas de comunicação, informação e produção de bens culturais imateriais, e por esse motivo, assim como a aquisição da tecnologia da escrita, o letramento digital é hoje uma necessidade. Rojo (2009, p. 108) afirma que a sociedade contemporânea oferece à escola múltiplas exigências e o letramento escolar, assim como conhecemos, caracterizado pela leitura e escrita de gêneros escolares e de alguns gêneros escolarizados, não abarcará as novas necessidades, dessa forma “Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos

que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.”.

Segundo Gomes (2011, p. 14), essa nova forma de letramento pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos, já vem ocorrendo de forma espontânea em diversas **comunidades de prática**, mas os usos ainda são, em sua maioria, voltados para as formas hegemônicas de pensar e participar, o que deixa de fora a leitura crítica e a alteridade. Constroem-se identidades globalizadas que repercutem ideias alheias, quase sempre alienadas e voltadas ao consumo.

A observação realizada por Gomes é pertinente, quando se observa que as ferramentas digitais estão sendo usadas apenas para apropriação de ideias alheias ou incentivo ao consumismo, sem nenhuma criticidade. Consoante ao exposto por Gomes, Brito *et al* (2013, p. 300) destaca:

[...] é imprescindível que os sujeitos sócio-históricos se tornem atores competentes pragmática e tecnologicamente dentro desta nova modelagem cultural da contemporaneidade, sendo capazes de compreender e subtrair sentido dessa multiplicidade de signos semióticos dos gêneros digitais, indo além da mera transmissão de informação no momento da leitura/escrita hipertextual.

Nesse sentido, os professores devem mostrar aos alunos as inúmeras possibilidades de construção de conhecimento que esses meios oferecem, bem como promover atividades em ambiente virtual.

1.7.1 Pixton

É um grande desafio para os professores trabalhar o ensino de Língua Portuguesa em uma sociedade que passa por constantes transformações. Com o advento das novas tecnologias, as práticas de leitura, escrita e análise linguística, não se restringem mais somente aos cânones escolares. A respeito da prática que tinha como principal objetivo a fixação de gêneros escolarizados, Santos *et al* (2013, p. 98) comenta:

[...] o professor apresentava modelos retóricos, como descritivo, narrativo, argumentativo e expositivo, e analisava-os através da comparação e do contraste. Ao aluno, cabia seguir o modelo estudado e redigir seu texto

“com três ou cinco parágrafos divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão” – orientação ouvida em quase todas as aulas de redação da época. Quanto ao papel do professor, cabia-lhe corrigir os erros e verificar se o texto estava de acordo com o modelo apresentado.

Gomes (2011) observa que as mudanças, no que tange à escrita e leitura, são decorrentes do advento da tecnologia. Para o autor, as mudanças ocorrem pela necessidade de usar os meios digitais. Manifestações linguísticas, que antes não recebiam tanto destaque, tornaram-se relevantes e, em várias situações comunicativas, figuram como elementos principais, como é o caso das imagens fixas ou em movimento.

Rojo (2009, p. 108), corroborando com Gomes, afirma que:

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Diante dessa nova realidade, o Pixton se configura como um instrumento de aprendizagem muito significativo para a promoção do letramento digital. Ana Paula do Ó *et al* (2011, p. 7) caracteriza o Pixton como um *software* de autoria, pois essa ferramenta digital possibilita ao aluno o desenvolvimento da criatividade e o exercício da autoria. Para a autora:

Os professores ou alunos desenvolvem suas aplicações sem a necessidade de conhecer nenhuma linha de código de programação. Sendo assim, o aluno ao ter contato direto com a ferramenta pode criar suas HQs, pois a ferramenta disponibiliza funcionalidades diversas para que os autores consigam com facilidade expor sua criatividade, despertando o aprimoramento a cada quadrinho criado, e com a prática sucessiva percebem que evoluem a cada tirinha, onde o limite de criação é o infinito.

Como se afirma no *site*, por meio do Pixton, o aluno poderá: contar a história a sua maneira, de forma divertida, rápida e fácil; criar amigos e até mesmo escrever quadrinhos em equipe; editar a forma e a posição de cada painel do quadrinho; mover suas personagens em qualquer pose e usar expressões ilimitadas; dar personalidade a textos e falas em qualquer idioma; enviar fotos e personalizá-las;

agrupar objetos para criar personagens, objetos e fundos; desenhar personagens de qualquer idade – pessoas e outros animais; despertar sua criatividade com atalhos, modelos pré-definidos; compartilhar instantaneamente com amigos, colegas e parentes.

Para do Ó (2011, p. 5-6) o Pixton oferece um conjunto de ferramentas por meio do qual o aluno pode se expressar, contar histórias e agir de forma colaborativa. Ao refletir a respeito das vantagens oferecidas por esse *software*, a pesquisadora comenta que:

Um conjunto de ferramentas possibilita a inserção de personagens, diálogos, elementos, símbolos e fundos. O participante deve definir a cor do pano de fundo, movimentar, rotacionar e redimensionar objetos. Inspirar e motivar os alunos a aprender, dando-lhes liberdade e toda uma nova maneira de expressar as ideias, contar histórias e colaborar de forma criativa em um ambiente particular, essa é a proposta do Pixton. Portanto considera-se o Pixton um ótimo recurso para os professores usarem com seus alunos, sobretudo do ensino fundamental.

Ao oportunizar a produção das HQs, usando o Pixton, o professor está, assim como afirma Gomes (2011), não apenas mostrando ao aluno como consumir informação, mas como ser, caso seja de seu interesse, produtor de conteúdos para a *web*, de maneira crítica e consciente.

1.8 PROCESSO DE AUTORIA

Ao propor a produção de histórias em quadrinhos, pretende-se que o aluno assuma a posição de sujeito-autor. Orlandi (2008, p. 56) afirma que “o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante.”. A autora (2007, p.74) evidencia que ser autor é uma função do sujeito e que essa função situa-se ao lado de outras caracterizadas como enunciativas representadas pelo locutor e enunciador, sendo que o locutor se apresenta “como ‘eu’ no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse ‘eu’ constrói.”.

Rojo e Moura (2012), com base nas concepções formuladas por Bakhtin, evidenciam que a noção de autoria está relacionada à responsabilidade do sujeito acerca do seu discurso. Orlandi (2007, p. 75-76) também aborda o compromisso que o sujeito tem com o que diz, ao observar que a função autor é a “mais afetada pelo

contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares.”. Segundo a autora:

É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor de seu texto.

Essas exigências têm uma finalidade: elas procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor) com suas intenções, objetivos, direção argumentativa.

Para Orlandi (2007, p. 76), o sujeito em sua função autor paulatinamente ao reconhecimento de sua “exterioridade à qual ele deve se referir”, remete-se a sua “interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor.”. A autora evidencia que “Não basta falar para ser autor.”, é preciso que o sujeito se insira na cultura, adotando uma posição no contexto social e histórico. Pensamento que a linguista reforça ao afirmar que “O sujeito precisa passar da multiplicidade de representações possíveis para a organização dessa dispersão num todo coerente, apresentando-se como autor responsável pela unidade e coerência do que diz.”.

O aluno enquanto sujeito autor, ao participar da proposta de intervenção realizada na Escola Estadual Rosa dos Ventos, construiu histórias em quadrinhos que refletiram sua posição no contexto sócio-histórico. Para realizar esse trabalho fez uso de ferramentas que estão além das utilizadas na escrita manual, como é o caso do lápis, papel, caneta, giz entre outras, foi necessário mobilizar novas tecnologias como a ferramenta Pixton.

1.8.1 Leitura e autoria

A leitura é uma atividade interativa de grande importância para a formação de sujeitos críticos e capazes de refletir a respeito da realidade circundante. Por esse motivo, espera-se que a escola estimule o hábito leitor, propiciando às crianças e jovens o desenvolvimento de proficiências leitoras.

Koch (2012, p. 7) afirma que o sujeito, ao realizar uma leitura, deve acionar não apenas os conhecimentos linguísticos, mas também saberes cognitivos e discursivos, construindo, dessa forma, sentidos. Conforme a pesquisadora, a leitura de um texto exige:

[...] exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido.

Para a autora (2012, p. 10-11), a concepção interacional (dialógica) da língua está relacionada à perspectiva de que o sentido do “texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”, ou seja, o texto não é apenas um produto, que agrega todos os significados, a ser decodificado pelo leitor. Nessa abordagem, a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 69-70) evidenciam que o papel do leitor tem que ultrapassar a decodificação do código e extração de informações, confirmando a importância do leitor para a construção do sentido do texto, ao definirem que:

[...] é o processo no 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 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 nos textos suposições feitas.

Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 185), acerca dos sentidos produzidos pela leitura, afirmam que uma obra apresenta variadas interpretações, uma vez que conforme o contexto histórico, o grupo social, que realiza a leitura, e a situação em que o texto é lido, o sentido pode ser modificado. Nessa conjuntura, as autoras afirmam que:

[...] os sentidos produzidos pela linguagem não estão desconectados de um processo histórico, político e social, o que nos leva a trabalhar o processo de leitura com aprendizes tendo em vista quem escreveu, onde, em que época e com quais intenções. Por outro lado, uma obra também terá variadas interpretações por conta da dependência do contexto histórico, do grupo social que lê e da situação em que é lida.

A esse respeito, no campo da aprendizagem, Orlandi (1998, p. 19) ratifica que não se pode aprender a interpretar:

Diante de um objeto simbólico o homem tem a necessidade de interpretar. Ele não pode interpretar. Esta é uma injunção. E o homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou aquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação.

Orlandi (1998) questiona qual seria o posicionamento do professor, já que esse não pode “ensinar” a interpretar. A autora esclarece que o professor não pode ensinar a interpretar, mas ao compreender como um objeto simbólico cria sentidos, situa-se acerca da interpretação e seu trabalho interferirá na prática da leitura.

Acerca do processo de interpretação, Silva (2009, p. 34) afirma que o sujeito, ilusoriamente, acredita “ser a origem do ‘seu’ dizer e da sua completude”. Contudo, ao dizer, de forma ilusória, atribui sentido à palavra, que julga ser “sua”, como se os sentidos já estivessem presentes nelas. Durante as atividades de interpretação, o sujeito precisa estar atento para o fato de que os sentidos do texto também estão relacionados a elementos exteriores à linguagem, como as condições de produção do dizer.

De acordo com essa perspectiva, a autoria representa imaginariamente o sujeito e o discurso como unidade completa. Nesse contexto, a autoria ocorre “na relação com o leitor que busca compreender o texto pelos sentidos já inscritos na memória discursiva” (SILVA, 2009, p.34).

Nessa pesquisa, a autoria é compreendida como o resultado de processos relacionados às formações imaginárias da leitura. A autoria é a função assumida pelo sujeito produtor de sentidos, que são inscritos na história, para seus leitores. Assim como observa Silva (2009, p. 35), sob esse ponto de vista, o leitor é caracterizado como um efeito da autoria e representa a associação do autor com a alteridade que o constitui. Para a autora:

A *interpretação* é um processo que se inicia a partir de uma demanda da função-autor. Essa demanda pode levar à constituição de um leitor que repete formalmente os sentidos preestabelecidos, ou à constituição de um autor que tem em conta os sentidos institucionalizados, mas também atribui outros sentidos para os seus objetos de leitura, inscrevendo-os na memória discursiva.

2 METODOLOGIA

A presente proposta de intervenção evidencia a importância de se trabalhar a linguagem na perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, pensou-se na elaboração e aplicação de uma Sequência Didática, doravante SD, conforme é proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que conceituam a sequência didática como “(...) um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Marcuschi (2008, p. 213), ao refletir a respeito do modelo de trabalho em sequências didáticas pensadas por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, observa que:

Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental. A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a SD contribui significativamente para que o aluno desenvolva competências em relação ao gênero textual que ele ainda não domina ou acerca do qual não tem conhecimento suficiente, expandindo assim sua capacidade de adequar a escrita e a fala à situação discursiva. A esse respeito, os autores afirmam que uma sequência didática tem como finalidade:

[...] 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. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre públicos e não privados.

Com base no exposto, Marcuschi (2008, p. 214) define que a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas “é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”.

A SD, organizada por Dolz *et al* (2004), é estruturada em: **Apresentação da situação**, etapa na qual serão descritas, de forma detalhada, as tarefas de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar; **Primeira produção**, fase na

qual o professor avaliará as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustará as atividades previstas na sequência às probabilidades e desafios reais de uma turma; **Os módulos**, formados por um conjunto de diversas atividades ou exercícios, oportunizarão ao aluno as ferramentas necessárias para que ele supere as dificuldades e assimile importantes conhecimentos a respeito do gênero estudado; **Produção final**, momento em que o aluno colocará em prática os saberes conquistados e, com o professor, avaliará os progressos alcançados.

Marcuschi (2008, p. 217-218), ao refletir a respeito dos expostos pelos propositores da SD, apresenta significativas considerações:

- (a) do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. Assim, a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística textual a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha. Não separa a oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos.
- (b) Considera-se que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo. Supera-se aquela velha ideia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade linguística.
- (c) Tratam-se os gêneros como formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral. Ensina-se a produzir textos e, em consequência de uma conscientização do processo, aprende-se também algo a respeito da teoria do texto e do gênero.
- (d) Com isso, o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades.
- (e) Interessante perceber que a estratégia de modularidade com que é desenvolvido o trabalho situa as ações no contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua. Também não fica apenas em observações impressionistas, conduzindo as ações para situações concretas do dia a dia. O aluno conscientiza-se e desenvolve um trabalho mais claro e autorregulado.
- (f) A modularidade permite também um trabalho diferenciado entre os alunos e permite que se tenha atenção para problemas específicos de cada qual na medida em que se acompanham as produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente. A produção do aluno é valorizada.
- (g) O trabalho modular permite que os casos de insucesso sejam retrabalhados e recebam atenção especial sem que isso ocasione transtornos. Pode haver, pois um trabalho diferenciado e de atenções especiais sem necessidade de divisão de turmas. A modularidade deve obedecer a uma ordem normal e não aleatória.
- (h) A oralidade e a escrita devem ser tratadas de forma clara e o centro da atenção é o gênero. Há gêneros que se prestam para um trabalho mais efetivo na oralidade e outros na escrita.
- (i) A atividade modular pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita [...]. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto.

Pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões.

(j) “O texto escrito pode ser considerado como uma forma exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem” [...]. Esse processo, por ser exteriorizado pode ser observado e tornar-se objeto de reflexão. Já para o texto oral, essa observabilidade não é tão natural, mas pode ser feita na medida em que se grava o texto e se transcreve. Assim, um trabalho com estes instrumentos seria de grande utilidade no caso da oralidade até para se observar o que se fez.

2.1 A PESQUISA

Quanto à natureza da pesquisa, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras/Profletras, a pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva, tendo como foco uma situação problema verificada em sala de aula pela pesquisadora.

Adotou-se a pesquisa-ação, na qual, segundo Xavier (2012, p. 47), o pesquisador realiza “intervenções diretas na realidade social que se apresenta com algum problema. Ele interage de forma intensa com os sujeitos pesquisados e com a realidade que o cerca.”. Thiollent (2002, p. 15), a respeito da pesquisa-ação, corrobora com o exposto por Xavier ao destacar que nesse modo de investigação “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.”.

2.2 A INSTITUIÇÃO-CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O trabalho educativo não se limita à sala de aula, se a configuração do ambiente escolar for acolhedora, poderá contribuir para tornar os fazeres pedagógicos mais prazerosos e produtivos. Um espaço escolar bonito e agradável não se resume a um prédio limpo e bem planejado, mas transcende a esse conceito. O ambiente escolar que o contexto social atual exige é aquele no qual se intervém de maneira a favorecer sempre o aprendizado, fazendo com que as pessoas possam estar confortáveis e consigam reconhecê-lo como um lugar que lhes pertence.

Realizou-se a pesquisa na Escola Estadual Rosa dos Ventos, localizada à Rua das Paineiras nº 1.400, no Bairro Jardim Imperial, na cidade de Sinop, do Estado do Mato Grosso, CEP 78555-058. A instituição está autorizada a trabalhar

com o Ensino Fundamental e atende a 3ª fase do 2º ciclo e o 3º ciclo. Apesar de a escola dispor de espaços bem delimitados para salas de aulas, biblioteca, laboratório de informática, quadras esportivas, etc., atualmente, a estrutura física não atende efetivamente as necessidades da comunidade escolar, tendo em vista que o prédio encontra-se deteriorado pela ação do tempo, no entanto a Escola já encaminhou e aguarda aprovação do projeto de reforma e ampliação da unidade.

No ano de 2015, no Projeto Político Pedagógico/PPP, os profissionais da instituição definiram como filosofia oportunizar ao educando o acesso ao conhecimento científico e social, trabalhando a formação humana, ética, política, técnica, científica, artística e democrática, inspirando-se nos princípios de liberdade e democracia e nos ideais de solidariedade humana, igualdade, bem-estar social e no respeito à natureza, contribuindo para o exercício da cidadania e convivência social e seu engajamento nos movimentos da sociedade. Nesse sentido, a equipe, que trabalha na escola, apesar das dificuldades cotidianas, faz o possível para que essa missão seja cumprida.

A turma selecionada para a aplicação da proposta de intervenção foi a 2ª fase do 3º ciclo, turma C, formada por alunos de 13 e 14 anos de idade. A escolha desse grupo em especial ocorreu devido a uma série de questões que inquietaram a pesquisadora. Apesar de ser uma turma pequena, constituída por 23 alunos, enquanto as outras apresentavam, em média, 35 alunos, a maioria dos alunos não só tinha como hábito não realizar as atividades ou participar das discussões, como também se negava a realizar as leituras propostas. Soma-se a essa situação o fato de que nessa sala estudavam cinco alunos que estavam em fase de alfabetização.

As aulas eram repletas de desafios, apresentava-se uma natureza interpretativa e interventiva. Nesse sentido, propôs-se aos alunos uma mudança da posição sujeito-aluno para a posição sujeito-autor, por meio da produção de histórias em quadrinhos e a turma aceitou.

2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A intervenção foi realizada por meio da elaboração e desenvolvimento de uma Sequência Didática, contudo, diferentemente do apresentado pelos autores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nesta proposta, optou-se por uma leitura e não uma produção inicial do gênero.

Esta proposta didática abrange os princípios de pluralidade e de diversidade de linguagens condizentes com os multiletramentos.

Apresentação
Socialização do projeto.
Objetivos: Apresentar o projeto aos alunos;
Procedimentos metodológicos: Apresentação da sequência para a visualização e reflexão a respeito da proposta de trabalho.
Produção inicial
Primeiro contato com o gênero.
Objetivos: - Ler um texto em quadrinhos; - Selecionar palavras-chave para reconhecer significados e inferir o sentido de expressões com base no contexto.
Procedimentos Metodológicos: Leitura de uma tira da personagem Mafalda (Disponível em: QUINO, Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.194) e discussão a respeito dos questionamentos. (a) Após analisar os três quadrinhos, a qual conclusão você chegou? (b) No fragmento “Não tem regime... ”, qual poderia ser o significado da palavra em destaque? Pesquise no dicionário os possíveis significados para esse vocábulo.
Módulos de ensino
1º Módulo
Letramento digital
Objetivos: - Ler textos multimodais e multissemióticos; - Conhecer o <i>blog</i> Clube da Mafalda; - Pesquisar no <i>site</i> oficial do autor Quino; - Situar historicamente o contexto de produção; - Socializar leituras e resultados da pesquisa; - Acessar o <i>site</i> Pixton.
Procedimentos Metodológicos: Este módulo ocorreu em três momentos: <ul style="list-style-type: none"> • acesso ao <i>blog</i> http://clubedamafalda.blogspot.com.br/. Leitura de algumas tiras, escolha de um texto e socialização. • acesso ao <i>site</i> http://www.quino.com.ar/bra-index.html, leitura a respeito do criador da personagem Mafalda e socialização. • acesso ao <i>site</i> Pixton <http://www.pixton.com/br/>, apresentação do <i>software</i> e leitura de algumas histórias em quadrinhos publicadas nesta página.

2º Módulo
Criação do “avatar”
Objetivos: - Oportunizar aos alunos a possibilidade de criação de personagens a partir do que é proposto pelo <i>site</i> < http://www.pixton.com/br/ >; - Explorar as possibilidades de interação apresentadas pelo <i>site</i> .
Procedimentos metodológicos: Acesso ao Pixton e criação de avatares.
3º Módulo
Produção das histórias em quadrinhos
Objetivos - Produzir histórias em quadrinhos, utilizando a ferramenta digital Pixton; - Possibilitar a passagem da posição sujeito-aluno para sujeito-autor.
Procedimento Metodológico: Produção de histórias em quadrinhos, usando o programa Pixton.
Produção Final
Compromisso com a autoria
Objetivos: - Revisar e reescrever as histórias em quadrinhos.
Procedimentos Metodológicos: Revisão e reescrita das histórias em quadrinhos.
Circulação do conhecimento
Publicação das histórias em quadrinhos
Objetivo: - Divulgar as histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos; - Socializar as produções, tornando-as significativas para a comunidade escolar e alunos.
Procedimento Metodológico: Divulgação das histórias em quadrinhos nas mídias escolares e locais, bem como publicação de um gibi, que será doado ao acervo da biblioteca da escola.

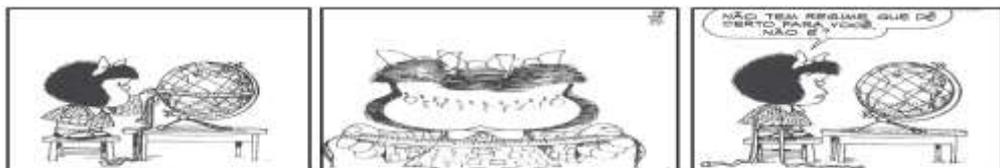
3 ANÁLISE DOS DADOS

Como proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira ação realizada, visando à aplicação da proposta de intervenção, foi a apresentação da situação de comunicação. Nessa etapa foram descritas, de forma detalhada, as tarefas de expressão oral ou escrita, os gêneros abordados, as etapas do processo de produção e circulação do conhecimento.

3.1 LEITURA E EFEITOS DE SENTIDO

Conforme citado no tópico 2.3, a produção inicial foi substituída por uma atividade de leitura, pois devido às especificidades do gênero história em quadrinhos e o fato de a produção ser realizada no Pixton, pensou-se na leitura de uma tira da personagem Mafalda para motivar a turma e verificar qual era a compreensão dos alunos acerca do gênero norteador da sequência didática.

A escolha de um texto da Mafalda surgiu em decorrência da experiência da pesquisadora, que, ao longo de seu exercício profissional, verificou que os alunos estabeleciam identificação com a personagem por ela se apresentar como uma criança em fase escolar e suas tiras abordarem assuntos polêmicos com criticidade e humor. Apesar de as tiras da Mafalda não terem sido criadas para o público infantil, dialogam com diferentes faixas etárias.



(QUINO, Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 194)

A perspectiva de leitura adotada, nessa atividade, foi a proposta por Rojo (2004, p. 3), na qual a autora, com base nas teorias bakhtinianas, postula que a leitura:

[...] é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros **discursos** anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da

produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.

Os alunos realizaram a leitura, buscando compreender o texto a partir de seus conhecimentos prévios. Koch revela (2012, p. 21) que a leitura e a produção de sentidos “são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo”. Após a atividade, relacionaram a formulação “regime” aos sentidos de “dieta”. Conforme os exemplos expostos pelas figuras:



Figura 01 e 02: Apontamentos realizados pelos alunos após leitura da tira da Mafalda (Fonte: Acervo da pesquisadora).

A relação estabelecida entre “regime” e “dieta” pode ser pontuada como resultado de leituras, interpretações e compreensões, de sujeitos desta faixa etária. Assim como afirmado por Koch (2012, p. 1), o sentido de um texto é construído na interação entre o texto-sujeitos. Verificou-se a constatação da autora na realização dessa atividade, já que os alunos acionaram suas experiências ao ler a tira e atribuíram um sentido a formulação “regime”. A pesquisadora comenta que:

- a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Ao relacionarem o discurso oral ao imagético, os alunos apresentaram um sentido para a formulação “regime”, todavia Orlandi (2004, p. 60) esclarece que “o sentido sempre pode ser outro”, ou seja, o sentido de um enunciado não é o mesmo

em todas as situações discursivas, pois sua produção pode ocorrer em diferentes formações discursivas e por diferentes sujeitos. Mediante a este fato, propôs-se aos alunos que pesquisassem o significado da palavra “regime” e anotassem no caderno. O dicionário adotado, do qual há vários exemplares disponíveis na biblioteca da escola, foi Ferreira (2011, p. 754), que define a palavra como “re.gi.me subst. masc. 1. Regimento (1). 2. Ciências sociais Sistema político pelo qual se rege um país. 3. Dieta.”.

Ao pedir que os alunos realizassem uma nova leitura, substituindo a palavra “regime” pelos significados encontrados no dicionário, um novo sentido foi atribuído ao texto, já que uma aluna, rapidamente, explicou que não se tratava de dieta, mas de “regime político”.

Depois que os alunos compreenderam que o sentido da formulação “regime” está relacionado à situação discursiva, era necessário falar do contexto em que a tira foi produzida, uma vez que, assim como afirma Koch (2012, p. 59), “a produção do sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim.”.

O contexto de produção do texto analisado resolveria a ambiguidade gerada em relação à formulação “regime”. É comum verificar em histórias em quadrinhos ausência de elementos de coesão e coerência, o que pode gerar o efeito cômico, mas também a ambiguidade.

A ambiguidade acerca da formulação “regime” não ocorreria se os alunos conhecessem o contexto em que a tira foi produzida. Como afirma Koch (2012), o contexto desambigua o enunciado e possibilita a compreensão.

Após as devidas explicações, os alunos ficaram sabendo que as tiras da Mafalda foram produzidas por Joaquín Salvador Lavado Tejón, o Quino, no período de setembro de 1964 a junho de 1973. Em seus textos, Quino, por meio da personagem Mafalda, que ora tinha atitudes típicas de criança e em outros momentos apresentava discursos característicos dos adultos, analisa criticamente a realidade, discutindo questões como o individualismo, a democracia burguesa, o estímulo ao consumo, a valorização do lucro, a propriedade privada, o progresso, o livre-comércio, a naturalização das diferenças, a desumanização e a competição.

A aplicação dessa atividade revelou a importância de se trabalhar a leitura e compreensão das histórias em quadrinhos, visto que a atividade possibilitou a

aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento do senso crítico e evidenciou a necessidade de se estabelecer relação entre o discurso oral, o imagético e o contexto para compor o sentido.

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM AMBIENTES DIGITAIS

O primeiro módulo contemplou as práticas de letramento digital. Assim como já evidenciado, a sociedade passa por constantes transformações e o letramento escolar, que, muitas vezes, restringe-se à leitura e à produção de gêneros textuais, com ênfase em critérios estruturais e formais, precisa contemplar também as mídias digitais. Pasquotte-Vieira *et al* (2012, p.182) assinala para o fato de que as TICs podem contribuir muito para o processo de escolarização, já que “permitem e facilitam muitas possibilidades de trabalho em contexto escolar.”.

Em um primeiro momento, os alunos foram ao laboratório de informática para conhecerem o *blog* “Clube da Mafalda”, disponível no endereço eletrônico <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>.



Figura 03 e 04: Alunos lendo tiras no *blog* “Clube da Mafalda” (Fonte: Acervo da pesquisadora).

O ambiente virtual oferece inúmeras possibilidades de leitura e produção. Gomes (2013, p. 13) comenta que:

Dadas as facilidades dos ambientes digitais, os textos vêm acompanhados de imagens ilustrativas, ou as imagens é que vêm com textos explicativos. Tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos redação e entra no campo do design, da programação visual.

Os alunos “navegaram” pelo *blog*, leram e comentaram com os colegas. Em seguida, escolheram uma tira, leram e socializaram.

O Aluno A escolheu a tira 001 para compartilhar com os colegas de turma.

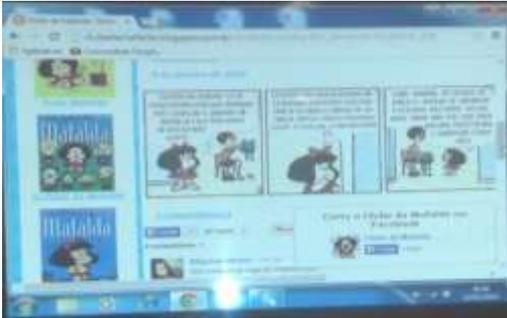


Figura 05: Ampliação, por meio do projetor multimídia, da tira 001 escolhida pelo Aluno A para socialização (Fonte: Acervo da pesquisadora).

Na tira 001, Mafalda observa a mãe costurando e fala para si mesma: “Coitada da mamãe! Está preocupada porque amanhã vou começar o jardim-de-infância e tem medo de que eu não goste.” Depois, com a mão no queixo, a menina afirma: “Eu podia dar uma acalmada nela dizendo que estou com vontade de ir para o jardim-de-infância, depois para o primeiro grau, o colegial, a universidade etc...” Mafalda então diz para a mãe: “Sabe, mamãe, eu quero ir para o jardim-de-infância e estudar bastante, assim, mais tarde não vou ser uma mulher frustrada e medíocre como você.” A mãe fica desolada e a menina sai toda contente dizendo: “É tão bom confortar a mãe da gente!”.

O aluno, após ler a tira para a turma, disse que a menina havia “acabado” com a mãe. Observou que Mafalda queria confortar a mãe, mas ao usar as palavras “frustrada e medíocre” para descrevê-la, a menina deixou a mãe ainda mais triste.

A turma, ao comentar a tira 001, discutiu a respeito de questões como as relações familiares, indiferença dos filhos em relação aos pais, imagem construída para a posição sujeito mãe, o papel da mulher, o estudo e a educação como passaporte para a mudança de posição. Este fato ocorreu a cada exposição de texto e outros assuntos foram apresentados e debatidos.

Ao ler e comentar a tira, os alunos transformaram o texto no lugar de interação ou, como afirma Koch (2012, p. 12), assumiram uma atitude “responsiva ativa”, pois concordaram ou não com o exposto pelo autor, completaram ou adaptaram as ideias presentes nas tiras. Nessa mesma perspectiva Bakhtin (1997, p. 290 e 291) anunciou que:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.

Apesar de Gomes (2011) afirmar que os alunos têm driblado as dificuldades e, seja por meio de *lan houses* ou áreas de acesso público, estão chegando à escola com um repertório de imagens e textos que circulam na *web*, verificou-se que alguns alunos nunca ligaram um computador ou manejaram um *mouse*. Esse fato constata a necessidade de a escola estar atenta ao letramento digital, porque evidencia que alguns alunos ainda não conhecem as mídias digitais e as possibilidades de criações que esses meios oferecem. Nesse sentido, cabe também à escola o papel de proporcionar letramentos relacionados aos ambientes tecnológicos.

O fato de alguns alunos não possuírem “intimidade” com as mídias digitais, não caracterizou um empecilho, já que com a colaboração da professora, do técnico e dos demais colegas, participaram da atividade e elaboram HQs usando o Pixton.

Em um segundo momento, os alunos voltaram ao laboratório para conhecer um pouco mais a respeito da vida e da obra do criador da personagem Mafalda. A pesquisa foi realizada no site oficial do escritor Quino, cujo endereço eletrônico é <http://www.quino.com.ar/bra-index.html>.

Pasquotte-Vieira *et al* (2012), com base nas teorias postuladas por Bakhtin, afirmam que as práticas de linguagem e a construção de significados somente serão possíveis quando for considerado o contexto social e histórico em que estão situadas.

Os significados de um texto são construídos não só a partir do contexto de elaboração da obra, mas também do contexto vivenciado pelos novos leitores, já que “[...] nenhuma obra, nenhuma leitura, nada pode significar apenas em si mesmo.” (PASQUOTTE-VIEIRA, SILVA e ALENCAR, 2012, p. 184).

Era preciso mostrar aos alunos que hoje lemos as tiras produzidas pelo Quino de uma forma diferente de como esses textos foram lidos em suas primeiras publicações. Assim como afirmam Pasquotte-Vieira *et al* (2012, p.184), lemos e entendemos obras que já foram produzidas há muito tempo de uma “perspectiva amplificada pelo lugar que ocupamos no tempo e no espaço sociocultural”.

Conforme as autoras, esse fato faz com que nosso processo de produção de sentido seja diferente do dos leitores contemporâneos às produções das tiras da Mafalda, uma vez que a perspectiva política, cultural, social e econômica, é outra.

Os alunos leram e anotaram os dados que consideravam importantes como lugar de nascimento, ano de criação e origem do nome da personagem Mafalda, entre outros. A leitura, em um contexto digital, oportunizou bem mais que a ampliação do conhecimento a respeito do autor, pois além do material verbal, os alunos tiveram acesso às imagens dos desenhos gráficos feitos por Quino e encontraram nos *links* possibilidades de buscarem as informações que ainda desconheciam.

Lemke (1998), citado por Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 185), ao pensar a importância do contexto digital para a produção de sentidos, ressalta que:

[...] os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas como estáticas ou em movimento, são diferentes por causa dos contextos em que aparecem – contextos que consistem significativamente em outros componentes de mídia. Significados em multimídia não são fixos e aditivos (o significado das palavras mais o significado da imagem), mas multiplicativos (o significado das palavras modificado pelo contexto-imagem, o significado da imagem modificado pelo contexto textual), formando um conjunto muito melhor do que a simples soma das partes.

A pesquisa realizada na internet permitiu que os significados fossem multiplicados ao contrário do que ocorreria se fosse realizada a partir de um texto impresso. Não se pretende aqui criticar os materiais didáticos impressos, apenas estabelecer uma relação, mostrando que para essa atividade, a mídia digital possibilitou um trabalho mais produtivo.

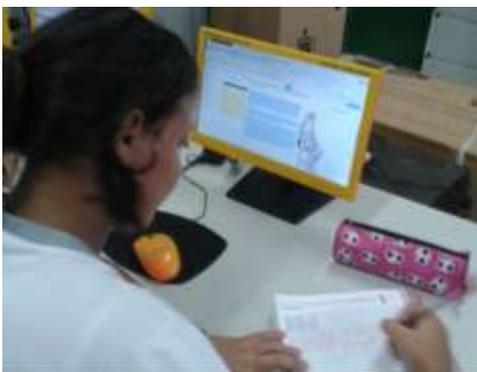


Figura 06 e 07: Alunos pesquisando a respeito da vida e obra do autor Quino (Fonte: Acervo da pesquisadora).

Após a pesquisa, os alunos socializaram os pontos que consideraram mais significativos, como: o local e data do nascimento do autor, a carreira precoce, a primeira publicação, a popularidade, os livros de humor, a criação e sucesso da personagem Mafalda, o fim das publicações das tiras da Mafalda, as homenagens feitas ao Quino, etc. Ao comentarem os fatos pesquisados, quando um aluno apresentava alguma informação que o outro não concordava, buscava-se imediatamente no site informações para comprovar ou contradizer o dado.

Pesquisar sobre o Quino possibilitou não só a aquisição de conhecimento, mas também a descoberta de um escritor até então desconhecido para a turma. Durante a socialização, um dado que eles acharam importante destacar foi que o Quino descobriu sua vocação aos três anos de idade. Esse fato foi oportuno, porque mostrou aos alunos que também poderiam ser autores.

No terceiro momento, ocorreu, por meio do projetor multimídia, a demonstração de como funciona o Pixton. O primeiro passo foi acessar ao *site* e evidenciar a necessidade da criação de uma conta.



Figura 08 e 09: Página inicial e de registro do *site* Pixton (Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/>. Acesso 17/03/2014).

Após o acesso, realizado usando os dados da pesquisadora, evidenciou-se na opção “menu” as possibilidades de criação que o *site* apresenta, como quadrinhos, personagens, “avatares”, entre outras.



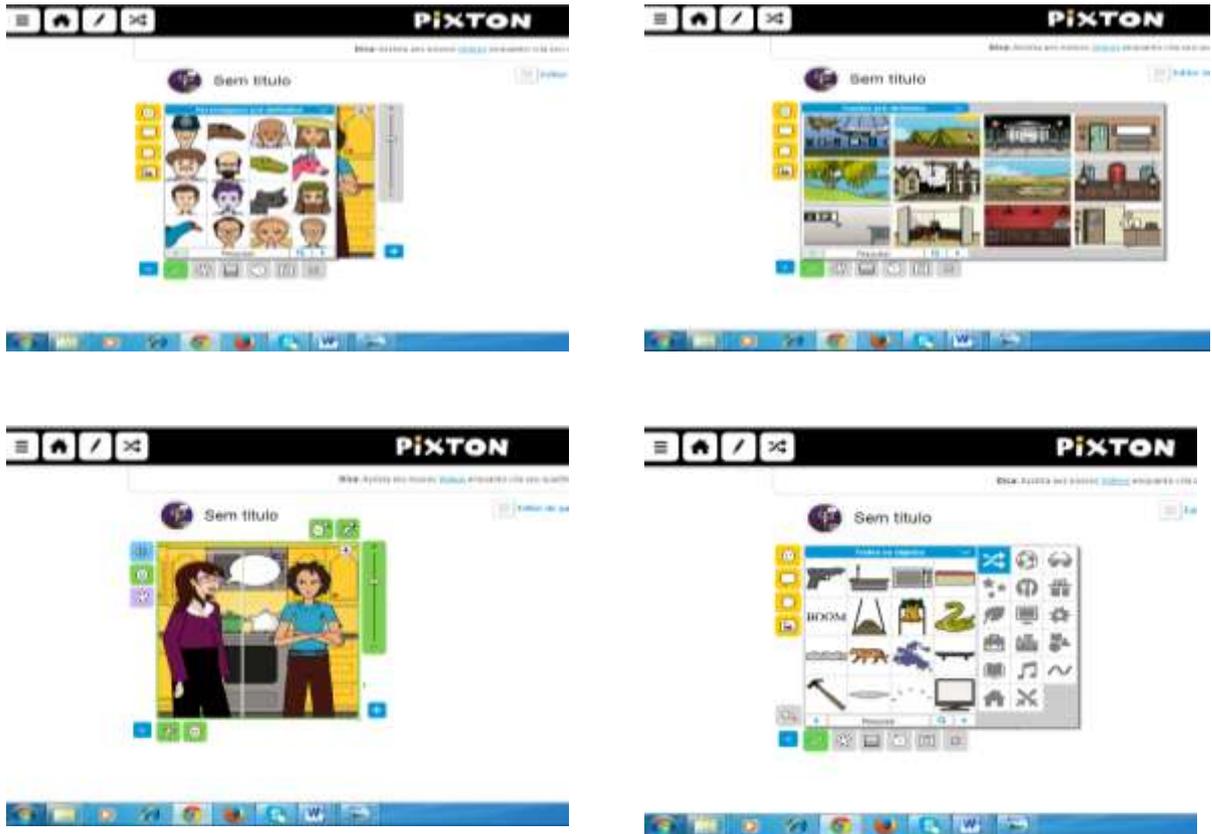
Figura 09 e 10: Opção “Login” e “menu” do site Pixton (Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/> Acesso 17/03/2014).

Essas possibilidades de criação geram reflexões em relação às formas de produção tradicional. Para Gomes (2011, p. 99), as mídias digitais enriqueceram o texto verbal. Esse, devido à proximidade das imagens e dos vídeos, poderá até mesmo ceder seu lugar para as mídias digitais, nesse caso, tornar-se-á “um elemento periférico das mensagens”. Todavia Marcuschi (2008, p. 198-199) esclarece que:

[...] é bom ter cautela quando se afirma que algo de novo está acontecendo em relação à linguagem, pois faz muitíssimo tempo que o ser humano fala e bastante tempo que escreve. [...] Novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal. E, particularmente suas influências não foram tão devastadoras ou tão espetaculares como se imaginava.

Após apresentar o “menu”, selecionou-se a opção minhas HQs para que os alunos pudessem visualizar como pode ser feita a escolha de personagens, cenário, bem como as posturas que as personagens podem adotar conforme desejo do autor etc.





Figuras 11 a 16: Algumas ferramentas de criação disponíveis no *site* Pixton (Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/> Acesso 17/03/2014).

O *site* Pixton, em contraponto ao caderno, caracteriza-se por aspectos atrativos e dinâmicos, o que parece agradar mais o aluno. Dias (2012, p. 95), a respeito das TICs, garante que essas tecnologias “trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e *links*.”

Após a apresentação do *site*, verificou-se quantos alunos tinham um endereço eletrônico e apenas sete dos vinte e três responderam positivamente. Os alunos, que tinham e-mail, realizaram o registro no Pixton e, com o suporte oferecido pelo técnico, os demais estudantes criaram uma conta no Gmail.

Marcuschi (2008, p. 198) questiona se, em virtude da proliferação de novos gêneros “dentro de novas tecnologias”, as escolas não teriam que se ocupar, por exemplo, da produção de um e-mail ou se isso não seria atribuição das instituições escolares. Não se passou tanto tempo assim e os alunos precisaram criar um endereço eletrônico para que pudessem produzir histórias em quadrinhos em um ambiente virtual. Para o autor, o uso das TICs “propicia, ao contrário do que se

imaginava, uma ‘interação altamente participativa’, o que obrigará a rever algumas noções consagradas.”.

Depois que todos estavam registrados, realizou-se a leitura de algumas histórias em quadrinhos publicadas no *site*.

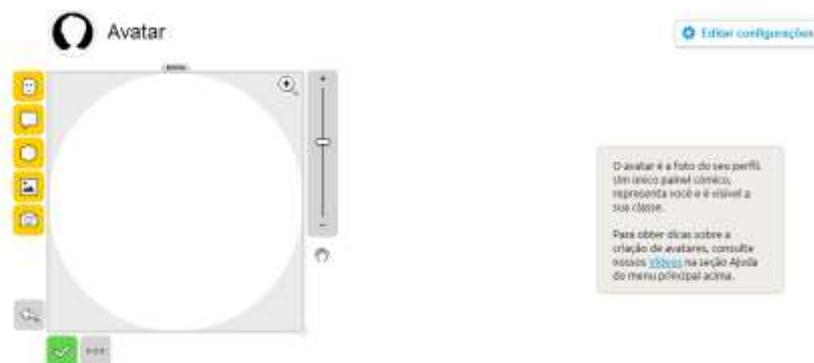
Esse módulo evidenciou que os alunos têm muito interesse em participar de atividades que envolvam os meios tecnológicos. Nesse sentido, o Pixton é uma ferramenta digital capaz de despertar o aluno para um universo virtual de criação de histórias em quadrinhos.

3.3 CRIAÇÃO DO “AVATAR”

No segundo módulo, os alunos foram ao laboratório para criar um avatar, ou seja, uma imagem que os representaria. Para Guimarães (2004, p. 126-135) os avatares “são os corpos virtuais que possibilitam uma presença corporificada em ambientes de sociabilidade on-line.” O autor observa que:

Do ponto de vista dos grupos sociais no ciberespaço, avatares permitem a elaboração de identidades através de práticas corporais, aparências e *performances*. A aparência dos avatares pode ser configurada pelos usuários de diversas maneiras, a partir do conjunto de possibilidades originalmente programada por seus designers e programadores. Da mesma forma, as possibilidades de *performance* “física” dos avatares estão relacionadas com os recursos implementados pelos programadores. Todavia, usuários nem sempre se restringem à estas aparentes limitações no uso das tecnologias, encontrando formas criativas de elaborar suas identidades on-line tanto a partir dos recursos oferecidos pelos programas quanto pela invenção de outras formas.

Assim como o exposto por Guimarães, o Pixton também oferece um conjunto de possibilidades para que os alunos caracterizem seus avatares.



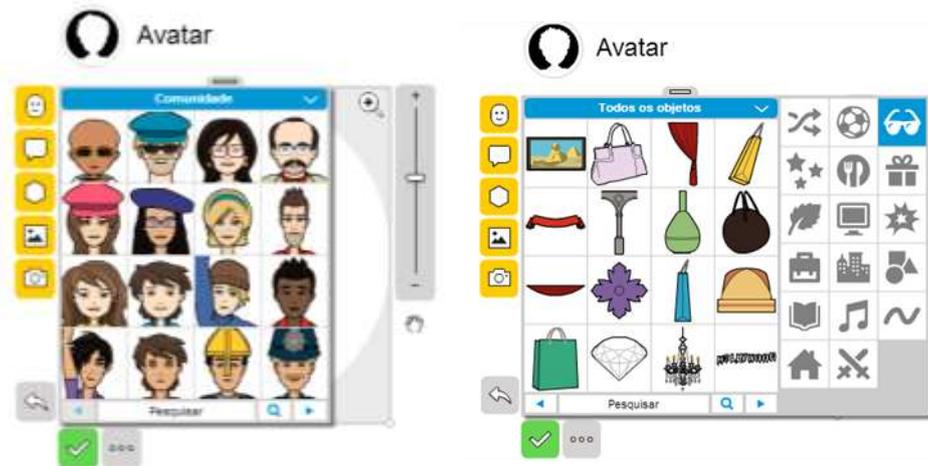


Figura 17 a 19: Espaço destinado pelo site à criação de avatar (Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com/br/> Acesso 17/03/2014).

Os alunos criaram seus avatares, usando as imagens com as quais se identificaram. A criação do avatar recebeu muita atenção por parte dos alunos, pois é esse perfil que fica disponível no site para que todos os escritores de histórias em quadrinhos, em nível nacional e internacional, visualizem. Guimarães (2004, p. 126) salienta que “uma considerável quantidade de energia e atenção é dispensada por boa parte do grupo à elaboração e criação de avatares, na medida em que os mesmos são uma das instâncias predominantes da manifestação on-line de suas pessoas.”.



Figuras 20 a 22: “Avatares” criados por duas alunas (Fonte: Acervo da pesquisadora)

Orlandi (2007, p. 40), ao abordar as formações imaginárias, evidencia que não é o sujeito físico ou os seus lugares empíricos que funcionam no seu discurso, mas sua imagem resultante de projeções. Conforme a autora, as projeções “permitem passar por situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos nos discurso.”.

A elaboração do avatar possibilitou ao aluno a construção de um processo de identificação que instaurou uma nova posição sujeito. Para Orlandi (2007, p. 40-41), “[...] são as imagens que constituem as diferentes posições.” e “[...] as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia.”.

3.4 PRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

No terceiro módulo, a proposta era que os alunos produzissem as primeiras histórias em quadrinhos. Como já estavam familiarizados com o Pixton, não demonstraram dificuldades em elaborar suas primeiras HQs. Cabe ressaltar que não é uma tarefa fácil promover a produção textual em sala de aula, contudo esse momento foi aguardado pelos alunos, que não reclamaram e alguns produziram mais que uma HQ.

Antes de os alunos iniciarem as produções, observaram-se os critérios que tornam o texto uma unidade de sentido e não apenas um amontoado de palavras. Usando histórias em quadrinhos publicadas no Pixton, discutiu-se a respeito de aspectos como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Santos *et al* (2013, p. 100-101) define os critérios de textualidade como:

- 1) **Coesão** – são os fatores responsáveis pelas relações referenciais (retomadas e antecipações textuais) e pelas relações sequenciais (repetições estruturais e uso de conectivos, por exemplo).
- 2) **Coerência** – é a continuidade de sentido no texto que se estabelece de maneira global, levando-se em conta um conjunto de fatores de ordem linguística e não linguística.
- 3) **Intencionalidade** – é centrada no produtor do texto. Considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. Diz respeito à questão “O que o autor pretende?”
- 4) **Aceitabilidade** – diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo.

- 5) **Situacionalidade** – todo sentido é um sentido situado, ou seja, há relações entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva.
- 6) **Intertextualidade** - é a relação que se estabelece entre textos, que fazem parte ou não do repertório de leituras do leitor.
- 7) **Informatividade** – refere-se à distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade com que ela é veiculada. Um texto será menos informativo quanto mais informação previsível ou redundante apresentar.

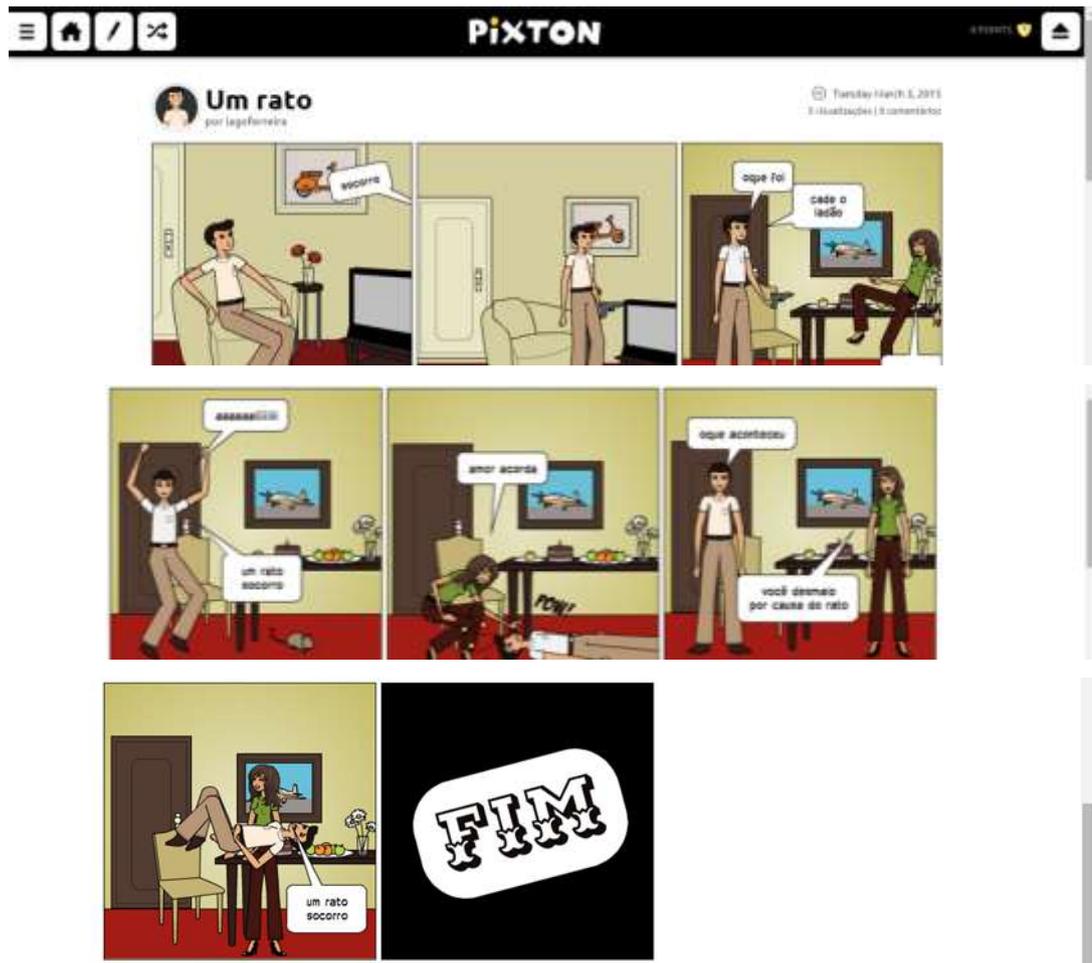
Segundo Marcuschi (2008), os critérios de textualidade devem ser observados com algumas ressalvas, já que não se pode dividi-los de forma estanque e categórica, não se deve concentrar a visão de texto priorizando o código e a forma, bem como esses critérios não significam princípios de boa formação textual. Para o autor, usa-se a expressão “critério” e não “princípio” para que esses aspectos da textualidade não funcionem como “leis” linguísticas.

A respeito da concepção de escrita, adotou-se o pressuposto defendido por Koch (2014, p. 34), no qual o ato de escrever está relacionado “à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.”.

Nesse sentido, o autor do texto e o leitor são considerados elementos ativos, que se constroem e são construídos no texto. Segundo Koch (2014, p. 36), a escrita:

[...] é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Pode-se constatar os critérios apontados por Koch na primeira HQ produzida pelo Aluno B. Ao elaborar sua história, atentou-se para os interlocutores: colegas de classe, professora, membros do Pixton, entre outros.



Figuras 23 a 25: HQ produzida pelo Aluno B (Fonte: acervo da pesquisadora)

Em relação à questão “para que escrever?”, o aluno cumpriu a atividade proposta, bem como pensou e ilustrou uma história para estabelecer comunicação com seus interlocutores. A respeito do quadro espaciotemporal e do suporte de veiculação, produziu no laboratório de informática da escola, durante uma aula de português, sua HQ por meio de uma ferramenta digital em um ambiente virtual, oportunizando aos leitores um texto coeso, coerente e divertido.

Para essa atividade, os alunos, assim como observa Koch (2014, p. 43), ativaram os “modelos” que conheciam a respeito das práticas comunicativas concretizadas como textos, considerando os elementos necessários para sua composição, como “aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação”.

Ao produzir a história em quadrinhos “Um rato”, O Aluno B e os demais alunos adotaram a posição sujeito-autor e com autoridade, em relação a determinados recursos linguísticos, assumiram a responsabilidade pelo que escreveram. Orlandi (2007, p. 73) comenta que “[...] o lugar da unidade é o texto, o

sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude.”.

A respeito da autoria, Antunes (2003, p. 61-62) observa que:

A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. São muitas as oportunidades da vida da escola em que os alunos poderiam atuar como autores de texto. Essa prática, além do mais, colocaria os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita.

3.5 COMPROMISSO COM A AUTORIA

Realizou-se do processo de refacção para que as histórias em quadrinhos pudessem ser publicadas. Salientou-se, nessa etapa, a necessidade de acionar os conhecimentos linguísticos a fim de que as produções comunicassem o que os alunos pretendiam.

Conforme Antunes (2003, p. 55), a fase da revisão e da reescrita é o momento de se analisar o que foi escrito, verificar se os objetivos foram cumpridos, se a concentração temática foi alcançada, se a produção está coerente e apresenta clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre as várias partes do texto, se o autor foi fiel às normas sintáticas e semânticas, se aspectos da superfície textual (ortografia, pontuação e divisão do texto em parágrafos) foram respeitados. A autora afirma que a hora da revisão é “para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula.”.

Para a concretização dessa atividade, as produções foram ampliadas por meio do projetor multimídia e, de forma colaborativa, alunos e professora observaram as adequações que precisavam ser realizadas.

Usou-se a história em quadrinhos da Aluna C para exemplificar como ocorreu o processo de reescrita.



Figuras 26 e 27: HQ produzida pela Aluna C (Fonte: acervo da pesquisadora)

A princípio, os alunos observaram as palavras que estavam grafadas incorretamente, o que é importante, já que, segundo Koch (2014, p. 37), grafar as palavras corretamente, conforme a convenção escrita, é um critério importante não só para a produção do texto, mas também para se atingir o objetivo almejado. Para a autora:

Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensada ao leitor.

No fragmento “eu axo eles ruim porque eles demora para atende as pessoas”, alguns alunos imediatamente destacaram que a palavra “acho” estava grafada com “x” e deveria ser “ch”. O grupo também destacou a importância das adequações referentes à concordância verbal e nominal, uso da maiúscula no início da frase, pontuação, sugerindo também algumas modificações lexicais, que foram aceitas pela produtora da história. O trecho, após as alterações, foi grafado da seguinte

forma: “Eu acho que o atendimento é ruim porque eles demoram para atender as pessoas.”.

Esse processo foi realizado em todo o texto e configurou o trabalho com questões de ortografia, gramática e recurso lexical, que, muitas vezes, é realizado, em sala de aula, isolado das práticas de leitura e da produção textual, sem suscitar reflexão a respeito desses aspectos linguísticos.

Em relação à prática de análise linguística, Santos et al (2013, p. 13) observa que:

[...] não basta ensinar os alunos a identificar um determinado elemento do texto (substantivo, adjetivo, verbo etc.), mas é importante também, levá-los a perceber como esses elementos funcionam, quais as intencionalidades por detrás de seu uso, de que forma cooperam para promover o encadeamento ou a progressão textual.

Antunes (2003) afirma que se fosse para escolher entre escrever muito, sem reescrita, ou escrever pouco, tendo a reformulação como normal e previsível, seria preferível que os alunos realizassem menos produções, contudo esses textos apresentariam cuidados de planificação, de revisão, e a prática de produzir apenas uma versão, que, na maioria das vezes, é improvisada e nunca revista, deixaria de existir.

Após o processo de reescrita, a história em quadrinhos, produzida pela Aluna c, ficou organizada da seguinte forma:





Figuras 27 e 28: HQ produzida pela Aluna C (Fonte: acervo da pesquisadora)

Ao reescrever os textos, os alunos compreenderam que, enquanto autores, são responsáveis pela coesão e coerência do que dizem. Orlandi (2007, p. 76) enfatiza que as exigências feitas ao autor, a fim de que o texto seja coerente e não contraditório, têm como finalidade “tornar o sujeito visível (enquanto autor) com suas intenções, objetivos, direção argumentativa.”.

3.6 CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta etapa contemplou a publicação das histórias em quadrinhos no Pixton, nas mídias escolares, como *blog* e facebook, e páginas individuais. Desde o início, os alunos estavam cientes que suas HQs seriam divulgadas não só nas mídias escolares, mas também em outros meios como o Pixton e o gibi. Esse fato influenciou as produções, já que o interlocutor não seria mais somente a professora, mas todos os leitores das páginas virtuais ou físicas em que os textos circulariam.

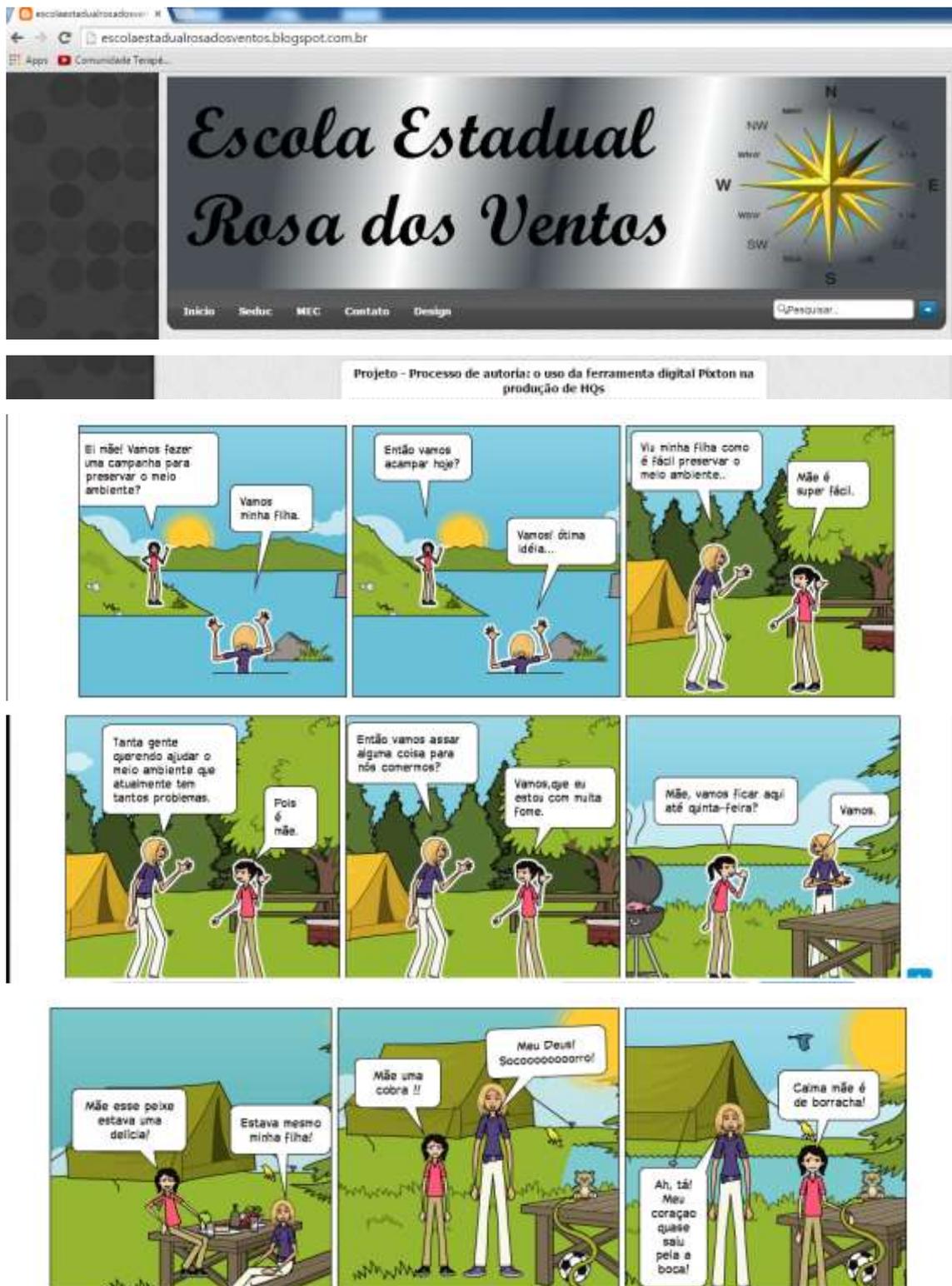
Bonini (2002, p. 25), a respeito do fracasso no ensino de produção textual, comenta que:

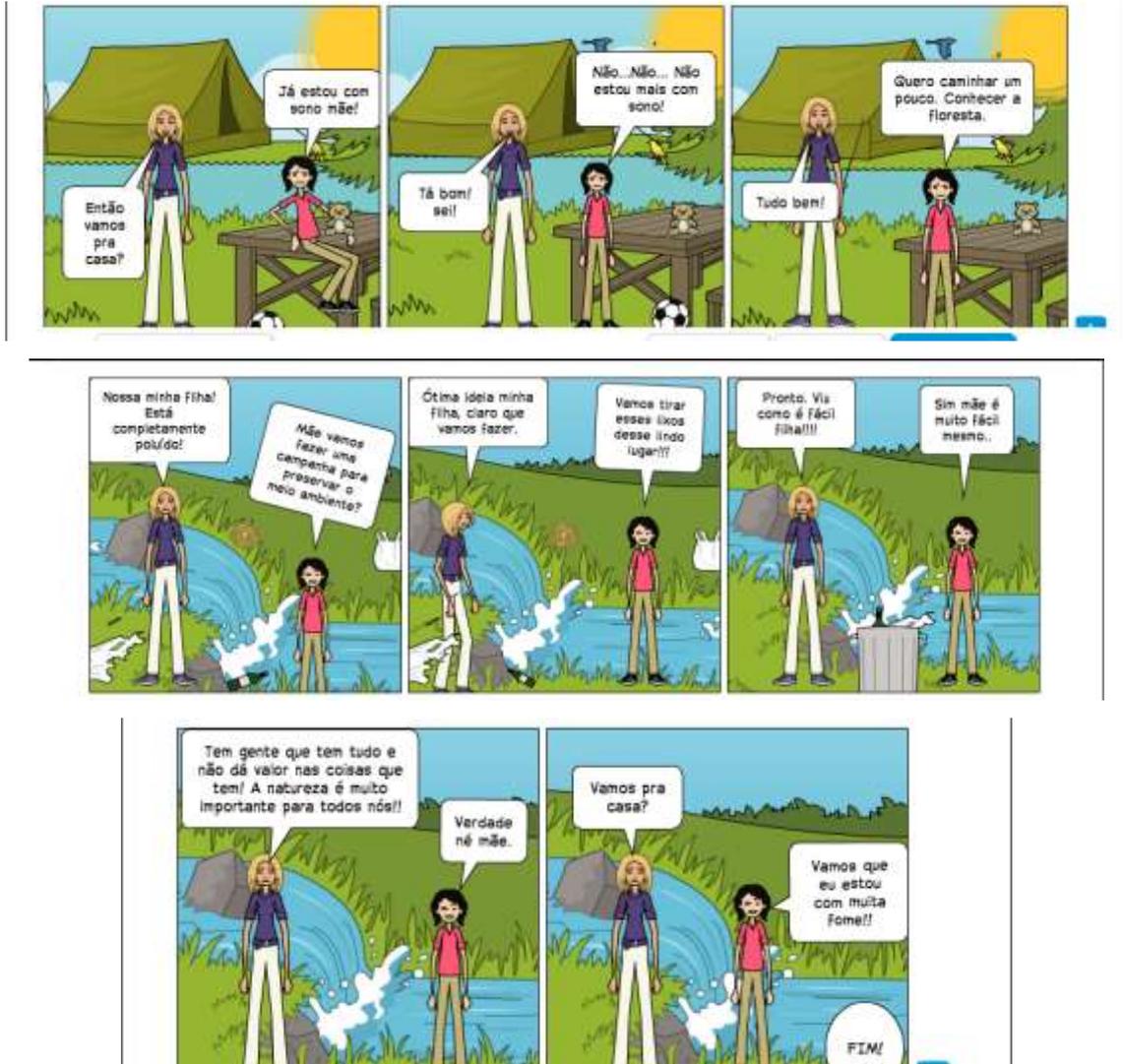
[...] não decorreria especificamente da inconsistência do conhecimento técnico por parte do aluno, mas da inexistência, no trabalho escolar, de parâmetros que possibilitam à produção textual desse aluno tornar-se um meio significativo. Entre esses parâmetros, seria central a presença de um interlocutor ativo. Inexistiria, então, na produção textual escolar, um interlocutor que o aluno pudesse visualizar a quem poderia dirigir sua voz.

Corroborando como o a concepção apresentada por Bonini, Marcuschi (2008, p. 78) afirma que um dos problemas constatados nas redações está relacionado ao fato de não se definir com precisão a quem o texto será direcionado. Conforme o autor, o aluno “não tem um *outro* (o auditório) bem determinado e assim tem

dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é professor.”.

A história em quadrinhos da Aluna D, publicada no *blog* da escola, exemplifica como as produções dos alunos não ficaram restritas à sala de aula.





Figuras 29 a 36: HQ produzida pela Aluna D publicada no *blog* da escola. (Disponível em <http://escolaestadualrosadosventos.blogspot.com.br/>. Acesso 24/04/2015).

A publicação das HQs excluiu a prática de uma escrita artificial e inexpressiva. A esse respeito, Antunes (2003, p. 50) considera que:

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

A produção das histórias em quadrinhos se constituiu em uma atividade em que a escrita teve função, estava instituída de valor interacional, de autoria, de recepção e estabeleceu relação entre a linguagem e o mundo, o autor e o leitor.

EFEITO DE FECHO

Destacam-se como objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras: qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e off-line; indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição. Nesse sentido, pode-se afirmar que os objetivos almejados pelo programa e pela mestranda foram alcançados, uma vez que o desenvolvimento e a aplicação da proposta de intervenção, “PROCESSO DE AUTORIA: o uso da ferramenta digital Pixton na produção do gênero história em quadrinhos”, caracterizou-se como uma atividade que contemplou não só o aprimoramento de habilidades de leitura e escrita, como também a multimídia, os multiletramentos e o uso das novas tecnologias, proporcionando à pesquisadora e aos alunos a aprendizagem em ambientes de comunicação e interação.

Integrar o Profletras possibilitou a mestranda/docente refletir a respeito da sua prática pedagógica e acerca dos diferentes usos da linguagem que permeiam a sociedade contemporânea. A participação no programa de mestrado permitiu a pesquisadora ter acesso a conhecimentos e propostas pedagógicas que, muitas vezes, por comodismo ou desencantos profissionais cotidianos, não são praticados no contexto escolar. Assumir a posição de professor inovador revelou capacidades que estavam “adormecidas” e gerou no ambiente escolar uma reestruturação da prática, uma vez que os conhecimentos adquiridos no curso foram repassados no “Projeto Sala do Educador” e colocados em prática, independentemente da disciplina, pelos professores da escola.

O Pixton, TIC usada na intervenção, possibilitou a construção de conhecimento por meio da troca de experiências e informações. A aplicabilidade dessa ferramenta digital como instrumento de letramento contemporâneo evidenciou a necessidade dos educadores explorarem as novas possibilidades ofertadas pelas mídias virtuais para promoção da aprendizagem.

Antes da aplicação da intervenção, a turma da 2ª fase do 3º ciclo C apresentava desinteresse em relação às atividades de leitura, análise linguística e produção textual, propostas pela professora, bem como os cinco alunos, que estavam em fase de alfabetização, ficavam alheios ao que ocorria em sala de aula. Desde o início do processo interventivo, as mudanças começaram a ocorrer, pois nenhum aluno se negou a participar das atividades, o que foi considerado muito positivo. Se antes os encontros semanais eram considerados desinteressantes, as aulas de Língua Portuguesa passaram a ser aguardadas, sendo que alguns alunos ficavam na porta da sala dos professores esperando o momento da professora ir para a sala. Esse fato fez com que a mestranda/docente se sentisse cada vez mais estimulada e consciente de que estava no caminho certo.

Cabe ressaltar que dos 23 alunos que participaram da proposta de intervenção, 19 participaram até o final do processo, contudo quatro estudantes não concluíram as atividades, sendo que três foram transferidos e um deixou de frequentar as aulas.

O progresso dos alunos ocorreu paralelo à realização das etapas da proposta interventiva. Os cinco alunos que estavam em fase de alfabetização, apesar de demandarem um pouco mais de atenção da professora, do técnico e dos colegas no início, logo assumiram a posição de autoria e conseguiram construir suas histórias em quadrinhos.

Percebeu-se que a proposta interventiva, que teve como base os multiletramentos, ampliou a promoção da autoria. Os alunos, que participaram desta proposta de intervenção, posicionaram-se como autores, assumiram a responsabilidade pelas histórias que produziram e compartilharam o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKAHOSHI, M. P. S. **Gênero textual tira em sala de aula**. Diálogo das Letras [on line]. 2012, v. 01, n. 02, p. 254 – 271. ISSN 2316-1795. Disponível em <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/312> Acesso em 14 de maio de 2014.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, J.; ARAÚJO N. **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maira Emsatina Galvão G. Pereira e revisão da tradução por Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Manoel. **O Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Record 1998.
- BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística**. Perspectiva [on line]. 2002, v. 20, n. 01, pp. 23 – 47. ISSN 0102-5473. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>. Acesso 12/03/2014.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 8ª edição – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**, 1998.
- BRITO, F. F. V. de; SAMPAIO, M. L. P. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever**. Signo [on line]. 2013, vol. 38, n. 64, pp. 293-309. ISSN 1982 - 2014. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456/2570> Acesso 03/02/2014.
- CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAVALCANTE, M. M.: **Os sentidos do texto**. Contexto, 2013.
- COSCARELLI, Carla V; RIBEIRO, Ana E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades de leitura e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DIAS, A. V. M. **Hipercontos Multissemióticos**, in: Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- do Ó, A. P. ; GERMANO, M. R. G. . **Histórias em quadrinho na Web: Pixton ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem**. 2011.

DOLZ, Joaquim & SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARAES JR., Mário J. L. **De pés descalços no ciberespaço**: tecnologia e cultura no cotidiano de um grupo social on-line. Horizontes Antropológicos [online]. 2004, vol.10, n. 21, pp. 123-154. ISSN 0104-7183. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20622.pdf>. Acesso em 10/02/2014.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; _____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade, in: Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____; XAVIER, L. A. **Hipertexto e gêneros digitais** – novas formas de construção do sentido. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

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

MENDONÇA, M. R. de S. **Um gênero quadro a quadro**: a história em quadrinhos, in: Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006.

Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso 2012. Disponível em:< <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463>. > Acesso em 06 fev. 2014.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Fontes, 1998.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. **A canção Roda-Viva: da leitura às leituras**, in: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROJO, R. H. R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**, in: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. 2004. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania Acesso em 14/05/2014.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEXEIRA, Claudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo. Contexto, 2012.

SAUSSURE, F. & Engler, R. **Ferdinand de Saussure: escritos de linguística geral**. Tradução Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Editora, Cultrix, 2002.

_____. **Curso de Linguística Geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, M. G. T. **Leitura**, in: *Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. 1996. **Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/rayannesilva93/ensino-de-gramatica-numa-perspectiva-textual-interativa>. Acesso em 09/03/2014.

VERGUEIRO, W. **Uso das HQs no ensino**, in: *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2010.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

[Http://clubedamafalda.blogspot.com.br/](http://clubedamafalda.blogspot.com.br/)

[Http://www.quino.com.ar/bra-index.html](http://www.quino.com.ar/bra-index.html)

[Http://www.pixton.com/br/](http://www.pixton.com/br/)

[Http://escolaestadualrosadosventos.blogspot.com.br/](http://escolaestadualrosadosventos.blogspot.com.br/)