REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.18079

O gênero textual História em Quadrinhos no Ensino Fundamental II: uma proposta de sequência didática como estratégia de ensino de Língua Portuguesa e desenvolvimento de capacidades de linguagem

The textual genre Comic Books in Elementary School: a proposal for a didactic sequence as a strategy for teaching the Portuguese language and language capacities development

Luciano Magnoni Tocaia (UFMG)
E-mail: lucianotocaia@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1259-2045

Tatiane Andrade Salles (Unifacig)
E-mail: tatianesalles@outlook.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-3837-4221

Resumo: Este artigo visa a apresentar um relato de experiência sobre o processo de elaboração de uma sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004), produto de uma dissertação de mestrado (Salles, 2021) realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), e destinada a estudantes do 7º ano do ensino fundamental II para o ensino do gênero textual História em Quadrinhos (HQ) em práticas de leitura e de produção textual. Para tanto, o material didático elaborado se ancora no quadro teórico-metodológico desenvolvido pelo Interacionismo sociodiscursivo, de acordo com a proposta de Bronckart (2007, 2021), e no uso de gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas (Schneuwly; Dolz, 2004). Metodologica-

mente, a sequência didática, de abordagem qualitativa e de natureza propositiva, apresenta atividades construídas em quatro momentos, a fim de propiciar tanto o estudo sistemático do gênero HQ em aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II (Mendonça, 2007, 2010; Ramos, 2009) quanto contribuir com o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Schneuwly; Dolz, 2004). Tais capacidades poderão, provavelmente, serem transferidas para a produção de outros gêneros que tenham por objetivo desenvolver capacidades semelhantes. A sequência didática elaborada não pôde ser aplicada pelos pesquisadores em decorrência da pandemia de Covid-19, mas está disponível para que professores possam utilizá-la na educação básica como instrumento a serviço do ensino da leitura e da produção textual por meio do gênero histórias em quadrinhos.

Palavras-Chave: gênero textual; sequência didática; capacidades de linguagem; modelo didático de gênero; história em quadrinhos.

Abstract: The aim of this article is to report on and describe a research project (Salles, 2021) carried out as part of the Professional Master's Degree in Languages (ProfLetras), which proposed the development of a didactic sequence (Dolz; Schneuwly, 2004), for students in the 7th year of elementary school II, to teach the textual genre Comic Book based on reading and textual production practices. To this end, the research is based on the theoretical-methodological framework of sociodiscursive interactionism (SID), according to Bronckart's proposal (2007, 2021) and especially regarding the use of textual genres in the teaching and learning of languages (Schneuwly; Dolz, 2004). Although it was not applied due to the Covid-19 pandemic, the didactic sequence presents activities that aim to raise awareness of the problem of reading and textual production in Portuguese in elementary school II through textual genres and was structured in such a way as to contribute to the development of students' language capacities (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Schneuwly; Dolz, 2004), probably transferable to other genres.

Keywords: textual genre; didactic sequence; language capacities; didactic model of genre; comic books.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, temos por objetivo apresentar um relato de experiência sobre o processo de elaboração de uma sequência didática (Schneuwly; Dolz, 2004) destinada a estudantes do 7º ano do ensino fundamental II, proposta em uma dissertação de mestrado[1] no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) de uma universidade pública brasileira. Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza propositiva, buscou-se, por meio do ensino do gênero textual História em Quadrinhos (HQ), não só o estudo do gênero (Mendonça, 2007, 2010; Ramos, 2009; Rama; Vergueiro, 2014), mas também o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Schneuwly; Dolz, 2004) possivelmente transferíveis a outros gêneros que os alunos venham a produzir futuramente.

O material didático apresentado insere-se na área de concentração intitulada “Linguagens e Letramentos”, que se define ampla o suficiente para reunir linhas de pesquisa que articulam as modalidades oral e escrita, permitindo o estudo de Língua Portuguesa em perspectivas diferentes, teóricas ou práticas, formais ou não formais. Desenvolvem-se nesta única área de concentração duas linhas de pesquisa, a saber: “Teorias da Linguagem e Ensino” e “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”. Esta, na qual a presente pesquisa se insere, concentra-se em estudos que buscam tratar de questões teórico-práticas e de produção de material didático relativas ao ensino e à aprendizagem das práticas de leitura e de produção textual, associadas, por sua vez, às práticas de letramento, de multimodalidade, de interculturalidade, de multilinguismo, dentre outras. Ainda dentro da linha de pesquisa relativa ao estudo da produção textual e da leitura, buscamos nos concentrar em uma proposta de ensino de Língua Portuguesa sob o viés dos gêneros textuais, não só por acreditarmos que os gêneros podem funcionar como exímios instrumentos de comunicação inseridos em um contexto sócio-histórico e cultural, mas também porque, no ProfLetras, valorizam-se os usos da leitura e da escrita como práticas sociais, que podem ser associadas aos gêneros, portanto, não restritas unicamente ao processo de escolarização.

Este texto inscreve-se, assim, no contexto apresentado e se organiza em quatro partes, além desta introdução: primeiramente, apresentaremos os pressupostos teó-

1 Para acesso à dissertação de mestrado, consultar: https://profletras.letras.ufmg.br/pt-br/defesas

ricos que nortearam a elaboração da sequência didática (SD); em seguida, descreveremos as características principais do gênero HQ e suas relações com o ensino de Língua Portuguesa no Brasil; posteriormente, apresentaremos a organização da SD por meio de alguns exercícios, comentados, de forma a ilustrar a proposta de trabalho formulada; por fim, teceremos as considerações finais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa se orienta, principalmente, pelo quadro teórico-metodológico proposto pelo Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007; 2021). O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) é um quadro teórico, desenvolvido na Universidade de Genebra, na Suíça, cujo objetivo primeiro, segundo Bronckart (2010, p. 164), foi de "ordem político-social [...] de aumentar a eficácia do ensino das línguas". Grosso modo, os estudos desenvolvidos neste quadro teórico se baseiam, por um lado, na perspectiva de Vygostki (1997) sobre o desenvolvimento humano e, por outro lado, nas contribuições de Bakhtin (2006) sobre os gêneros textuais[2] e o modo de tratá-los em perspectiva linguística. Nesta corrente, acredita-se que os seres humanos agem em diversos contextos sociais por meio da linguagem e para que este agir seja legitimado, certas regras, aprendidas sócio-historicamente, devem ser respeitadas em determinados contextos. A perspectiva descrita é a apresentada pelo ISD para elaborar seu modelo de análise textual (Bronckart, 2007, 2021) que, embora complexo, será descrito, a seguir, de maneira simplificada, dado os limites deste artigo.

O modelo de análise da arquitetura interna dos textos proposto pelo ISD é composto de três níveis estruturais superpostos: a infraestrutura geral do texto, em que se observam o plano global do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequências; os mecanismos de textualização, em que se examinam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal; os mecanismos enunciativos, que se constituem das modalizações e das vozes presentes nos textos. Para Bronckart (2007, 2021), contudo, antes da análise dos parâmetros descritos, é necessário compreender o contexto de produção que deu origem ao texto, em nível mais geral e em nível da ação de linguagem. Esse con-

2 Embora Bakhtin (2006) proponha em seus estudos a terminologia "gêneros discursivos", neste texto adotaremos "gênero de texto/textuais", consoante à proposta de Bronckart (2007), para quem a noção de "gênero de texto/textual" é equivalente à noção em Bakhtin (2006), ou seja, as diferentes esferas de atividades humanas elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que se caracterizam por apresentarem tema, estrutura composicional e estilo específicos.

texto pode ser descrito de duas formas: a partir de seus aspectos empíricos, relativos ao mundo físico da produção do texto (o emissor; o receptor; o local físico; o momento de produção); a partir de seus aspectos sociossubjetivos, que dizem respeito aos estatutos dos aspectos anteriores elencados (o enunciador ou o papel social do emissor; o destinatário ou o papel social do receptor; o local social; o objetivo da interação). Dessa forma, formuladas as hipóteses sobre o contexto de produção, passa-se ao primeiro nível de análise da arquitetura textual, ou seja, a infraestrutura geral do texto.

A infraestrutura geral do texto é considerada o nível mais profundo de análise textual (Bronckart, 2007). Nela encontramos o plano global do texto bem como os tipos de discurso e as sequências. O plano global depende do gênero ao qual o texto pertence, pode ser bastante variável e pode ser compreendido como uma lista de conteúdos do texto, como se fosse um resumo (Bronckart, 2007). Os tipos de discurso são: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Ainda neste primeiro nível de análise, Bronckart (2007) propõe a análise das sequências presentes no texto, baseando-se, inicialmente, nos trabalhos de Adam (1992), e classificando-as da seguinte forma: descritivas, narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas de ações.

O segundo nível de análise se estrutura pela observação dos mecanismos de coesão verbal, nominal e conexão. Em estudos recentes, Bronckart (2021) considera a coesão verbal como parte integrante da análise dos tipos de discurso, já que sua compreensão é fundamental para fazer a distinção entre o mundo conjunto e disjunto. Já a coesão nominal compreende os processos de anáfora e catáfora realizados por meio de retomadas nominais e pronominais. Os mecanismos de conexão são aqueles que articulam as macroideias do texto, e são marcados por meio de conectivos, conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais.

O terceiro nível diz respeito aos mecanismos enunciativos, isto é, elementos que proporcionam a coerência pragmática no texto, esclarecendo os posicionamentos enunciativos e expressando diversas avaliações (sentimentos, julgamentos, opiniões) sobre aspectos do conteúdo temático, as chamadas modalizações, que podem ser de natureza lógica, deôntica, apreciativa ou pragmática. Analisam-se, também, veiculadas às modalizações, as vozes que assumem a responsabilidade pelo que é dito no enunciado e que podem ser do(s) autor(es) empírico(s), de personagens ou até mesmo vozes sociais.

Retomando a proposta de Bronckart (2007) relativa à análise de textos, Schneuwly e Dolz (2004) desenvolvem pesquisas que têm por objetivo estudar a transposição didática do conceito de gêneros textuais para a sala de aula e verificar quais são as dimensões ensináveis de um gênero. Bastante difundidos no campo da didática das línguas, os trabalhos do grupo de Genebra concebem os gêneros como (mega)instrumentos, em perspectiva marxista e vygotskiana, devido ao fato de que, ao atuarem em situações de linguagem, ajudam a fixar significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem linguageira. Todos esses trabalhos têm em comum o fato de partirem do princípio de que, para aprender a ler e a escrever, os estudantes devem desenvolver capacidades de linguagem, ou seja, "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada" (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52), que possivelmente poderão ser transpostas para a leitura e produção de outros gêneros ao longo da vida.

As capacidades de linguagem estão em constante interação e articulação durante o processo de produção e dividem-se, apenas para fins didáticos, em três grandes tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. As capacidades de ação possibilitam que o sujeito mobilize conhecimentos relativos ao contexto de produção do texto, o que contribui de forma significativa para o reconhecimento do gênero. De acordo com Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de ação abrangem a elaboração de inferências sobre o emissor e o receptor do texto, o local de produção e o seu período, a posição social ocupada pelo enunciador e pelo destinatário, a função social do texto produzido e seu conteúdo temático. Grosso modo, as capacidades de ação tratam das representações sobre a situação de produção e da mobilização de conteúdos relativos ao gênero. As capacidades discursivas mobilizam modelos discursivos em atividades relacionadas à organização geral do texto. Desse modo, permite a elaboração de representações sobre a planificação global do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, injuntiva). Segundo Cristovao e Stutz (2011), para o desenvolvimento dessas capacidades, deve-se reconhecer a organização do texto a partir da observação do layout, da linguagem não verbal, da mobilização dos mundos discursivos (do narrar e do expor, implicados ou autônomos), o estabelecimento das diferentes formas de organização de sequências diversas, entre outros. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas são aquelas que mobilizam conhecimentos relacionados às operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Neste momento, trata-se de observar os elementos que contribuem

para o estabelecimento da coerência e da coesão no texto, expandir o vocabulário, observar e trabalhar unidades linguísticas relativas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua, perceber as diferentes vozes que aparecem no texto, reconhecer as modalizações, entre outras operações linguísticas.

Pensando na transposição didática do conceito de gêneros textuais para o ensino de línguas, Schneuwly e Dolz (2004) propõem dois conceitos fundamentais que buscam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes: o conceito de modelo didático de gênero (MDG) e o conceito de sequência didática (SD). O MDG (De Pietro *et al*., 1996/1997) é uma etapa anterior à produção da SD propriamente dita, uma vez que busca mapear dimensões consideradas ensináveis do gênero textual, o que contribuirá para a elaboração de SD mais pertinentes ao gênero trabalhado. Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o MDG pode ser considerado um instrumento pragmático, construído no desenrolar da prática didática e se define pela intersecção de três dimensões: uma estrutura (a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura textual global; as operações linguageiras e suas marcas linguísticas); uma construção (as práticas sociais de referência; a literatura a respeito dos gêneros; as práticas de linguagem dos estudantes; as práticas escolares); e uma ferramenta que fornece a possibilidade de construção de várias sequências de ensino diferentes.

O segundo conceito, que se baseia teoricamente no MDG e o considera como elemento integrador das práticas de leitura, escuta, análise linguística, produção oral e produção escrita são dispositivos pensados para o ensino de um gênero textual: as SDs (Dolz; Schneuwly, 2004). Uma SD seria, assim, um “conjunto de atividades escolares organizado de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). As SDs se compõem, portanto, de atividades previstas para um grupo de estudantes específico e auxiliam o ensino de determinado gênero, permitindo o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção de textos.

Uma SD se desenvolve, então, em quatro etapas: a apresentação da situação; a produção inicial; o desenvolvimento de módulos; a produção final. Em uma descrição simplificada de cada etapa, a apresentação da situação de produção é o momento em que o projeto é anunciado e apresentado aos estudantes. Em seguida, os estudantes realizam uma produção inicial, momento em que o professor diagnosticará as primeiras dificuldades a serem superadas pelos estudantes, bem como suas representa-

ções iniciais em relação ao gênero em questão. A terceira etapa organiza-se em uma série de módulos compostos por múltiplas atividades escolares, que buscam trabalhar as dimensões do gênero a ser redigido ou solucionar um problema de escrita diagnosticado nas produções iniciais. A última etapa envolve uma produção final, momento em que os estudantes colocam em prática os conhecimentos adquiridos durante o trabalho desenvolvido nos módulos.

Apresentados os princípios teóricos que nortearam a elaboração da SD, passemos à descrição do gênero HQ.

O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ORIGEM E ENSINO

Nesta seção, apresentaremos um panorama sobre o gênero textual HQ, escolhido para o desenvolvimento da SD elaborada. Descreveremos, brevemente, a origem do gênero HQ, nos Estados Unidos, para, em seguida, mostrar, em rápidas pinceladas, seus primeiros passos no Brasil. Em seguida, faremos algumas considerações sobre a adoção desse gênero para o ensino.

De acordo com Mendonça (2010), o surgimento das HQs está relacionado à arte rupestre e, para McCloud (2005), aos hieróglifos usados pelos egípcios. No entanto, percebemos que apesar de ambos os sistemas utilizarem sequências de imagens para contar histórias, eles se diferem das HQs tais quais as concebemos hoje. Desse modo, se formos levar em consideração a semelhança com as HQs atuais, a história intitulada “The Yellow Kid”, escrita por Richard Felton Outcault, nos Estados Unidos, e publicada pela primeira vez em 1895, no jornal *New York World,* deve ser considerada a precursora desse gênero, tal qual o conhecemos atualmente. Esta HQ, inicialmente, estruturava-se em um único quadro e as falas, normalmente, eram inscritas em discurso indireto ao longo da página. Com o tempo, Outcault foi aprimorando seus painéis: as falas passaram a ser escritas em discurso direto, mais especificamente sobre a roupa da personagem principal, e as cenas, distribuídas em quadros isolados. Duas modificações importantes aconteceram em 1896, quando as vestimentas do garoto protagonista ganharam cor e passaram, assim, a atrair ainda mais a atenção dos leitores, e quando Outcault empregou, pela primeira vez, balões para indicar falas. A representação das falas nos balões, além de ter conferido mais fluidez à leitura,

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

No Brasil, a origem das HQs é atribuída ao desenhista ítalo-brasileiro Angelo Agostini, que elaborou narrativas gráficas por mais de 30 anos e, entre suas várias obras, a denominada *As aventuras de Nhô-Quim*, publicada em 30 de janeiro de 1869, na revista Vida Fluminense, é considerada a primeira HQ realizada em território brasileiro. O desenvolvimento e o sucesso desse gênero, em nosso país, deram-se não só devido à influência das revistas europeias, como também à criação de revistas, de suplementos de jornais e ao surgimento de editoras especializadas na publicação de quadrinhos, como pontua Vergueiro (2017). O impacto dessas editoras foi significativo, uma vez que permitiu não apenas a adaptação de clássicos da literatura, obras religiosas e títulos históricos para o formato de HQs, como também viabilizou a publicação de obras de autores, como Maurício de Sousa, Ziraldo Alves Pinto e Monteiro Lobato.

No que diz respeito ao ensino do gênero HQ em aulas de português como língua materna, múltiplas são as pesquisas que observam o gênero HQ, tanto em sua gênese, quanto em sua aplicação didática (Ramos, 2009; Mendonça, 2010; Rama; Vergueiro, 2014; Dias; Araujo, 2023; Santos; Silva, 2023). Embora os documentos oficiais prevejam o uso de HQs em sala de aula, observa-se que o gênero textual é ainda utilizado de maneira bastante tímida pelos professores em suas propostas didáticas. De acordo com Mendonça (2007, 2010), esse fato certamente é um resquício do preconceito que esse gênero sofreu, principalmente, durante a década de 1940 a 1960 do século XX, momento em que as HQs estavam em ascensão. Muito difundida especialmente entre os jovens e adolescentes, o gênero textual HQ tornou-se alvo de críticas, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, chegando, até mesmo, a sofrer campanhas orquestradas por psiquiatras, bispos e educadores contra suas histórias, consideradas como um malefício para os jovens. A partir dos anos 60 do século XX, com a ampliação dos meios de comunicação (cinema, rádio, televisão, jornal), os quadrinhos começaram, de fato, a serem estudados e passaram a ser empregados

por diferentes áreas, com diversas finalidades: instruir, informar, entreter, persuadir, catequizar, contar histórias, promover reflexão etc.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), um dos documentos oficiais normativos destinados a propor o conjunto de saberes essenciais na escola, enfatiza a necessidade de promover a leitura e a escrita de textos sincréticos/multissemióticos e, para isso, o documento sugere alguns gêneros textuais, incluindo explicitamente as HQs. Segundo o documento, esse gênero, por conjugar palavras e imagens, pode promover um ensino alinhado às práticas sociais que estão, cada vez mais, permeadas pela junção das múltiplas linguagens. Para Ramos (2009, p.20), as HQs podem ser vistas como “um grande rótulo, um hiper gênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”, o que confere ao gênero uma linguagem autônoma em uma perspectiva sincrética ou multissemiótica.

Além da preconização de documentos oficiais, julgamos que o uso de HQs no ensino pode ser proveitoso pelo fato de que é um gênero pelo qual os estudantes demonstram bastante interesse e, por meio dele, pode-se aguçar a motivação, bem como fomentar a curiosidade, a imaginação e o pensamento lógico. Acreditamos, ainda, que a preferência pelas HQs não apenas pode contribuir para a formação de estudantes mais eficientes na leitura e na produção de textos, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana, mas também incitar um desejo intrínseco de participar ativamente desses processos, buscando outras leituras que estimulem a imaginação.

As HQs se configuram, portanto, como instrumentos importantes no processo de ensino, uma vez que uma proposta de trabalho sistematizada sobre o gênero pode, além de contribuir ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, desenvolver e ampliar o seu letramento em múltiplas linguagens, colaborando para o domínio de outros códigos característicos de sua gênese. Desse modo, a escola assume a importante responsabilidade de formar leitores e escritores capazes de ler e produzir textos que conjugam diversas linguagens, preparando-os para uma atuação ativa em uma sociedade cada vez mais exposta a gêneros que conjugam a linguagem verbal e não verbal.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA: BREVES CONSIDERAÇÕES E ALGUNS EXCERTOS

Neste item, buscaremos descrever o processo de elaboração da SD proposta na dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do ProfLetras, cujo trabalho de conclusão final prevê, em uma de suas vertentes, a produção de um relatório de pesquisa, de natureza teórico-prática, que contemple a produção de um material didático.

A primeira etapa do trabalho se deu pela construção do MDG para o gênero HQ[3], momento em que mapeamos as principais características por meio da análise de vários exemplares do gênero tanto em suportes físicos quanto em suportes virtuais, visando à intervenção didática.

A segunda etapa se deu pela elaboração da SD. No entanto, neste momento, antes do trabalho de criação do material didático propriamente dito, três grandes questões retiveram nossa atenção. A primeira dizia respeito ao firme propósito de elaborar uma SD que buscasse desenvolver, principalmente, as capacidades de linguagem dos estudantes. No entanto, gostaríamos que nosso trabalho também contribuísse, em virtude do gênero textual escolhido, para a ampliação do letramento multissemiótico dos participantes da pesquisa. Como as múltiplas linguagens são uma marca de nossa sociedade atual, julgamos que o gênero textual HQ se revelava um excelente meio para potencializar as múltiplas capacidades de leitura e de escrita exigidas pelos textos sincréticos, visto que apresentava exemplares de textos que conjugavam duas ou mais linguagens (semioses), ou seja, além das palavras (linguagem verbal), havia a junção de cores, imagens, as formas e os contornos dos balões (linguagem não verbal), entre outros. Como lembram Santos e Silva (2023), as HQs se apresentam das formas mais simples às formas mais complexas, a depender de sua linguagem, isto é, quando o estudante entra em contato com uma HQ, ele está automaticamente em contato com a união de diferentes sistemas de linguagem, cada um com suas próprias especificidades. Assim, para que isso fosse possível, elaboramos cada módulo da SD por meio de diferentes tipologias de atividades, tais como entrevista, caça-palavras, confecção de cartazes, cruzadinhas, pequenas produções de texto intermediárias, entre outras, como forma de desenvolver o máximo possível as múltiplas inteligências dos estudantes e tentar contemplar a complexidade do gênero nas atividades.

3 Para acesso ao MDG elaborado visando ao trabalho com o gênero HQ, consulte Salles (2021).

Uma segunda questão que nos chamou a atenção foi em relação à possível dificuldade de alguns estudantes desenharem uma HQ, o que certamente causaria constrangimentos e geraria uma resistência à tarefa. No entanto, conseguimos resolver o problema por meio do conhecimento e adoção do software Hagáquê[4], desenvolvido na Universidade de Campinas, com vistas a editar HQs com fins pedagógicos. Assim, julgamos que pudemos desenvolver nos estudantes, por meio de inúmeros recursos virtuais, um prazer ao associar suas histórias produzidas à criação artística de suas HQs, sem preocupações secundárias que viessem a desestimular o processo de produção textual de um gênero que lhes parecia ser bastante caro.

Uma terceira inquietação foi apresentar aos professores os objetivos de ensino pretendidos em cada módulo, de maneira clara, sempre com várias sugestões didático-pedagógicas para o desenrolar do trabalho; aos estudantes, além das atividades didáticas previstas, tivemos o cuidado de formular algumas curiosidades sobre o gênero HQ, e também momentos de avaliação contínua, o que lhes conferia a oportunidade de verificar, ao final de cada módulo de trabalho, se haviam alcançado ou não os objetivos pretendidos.

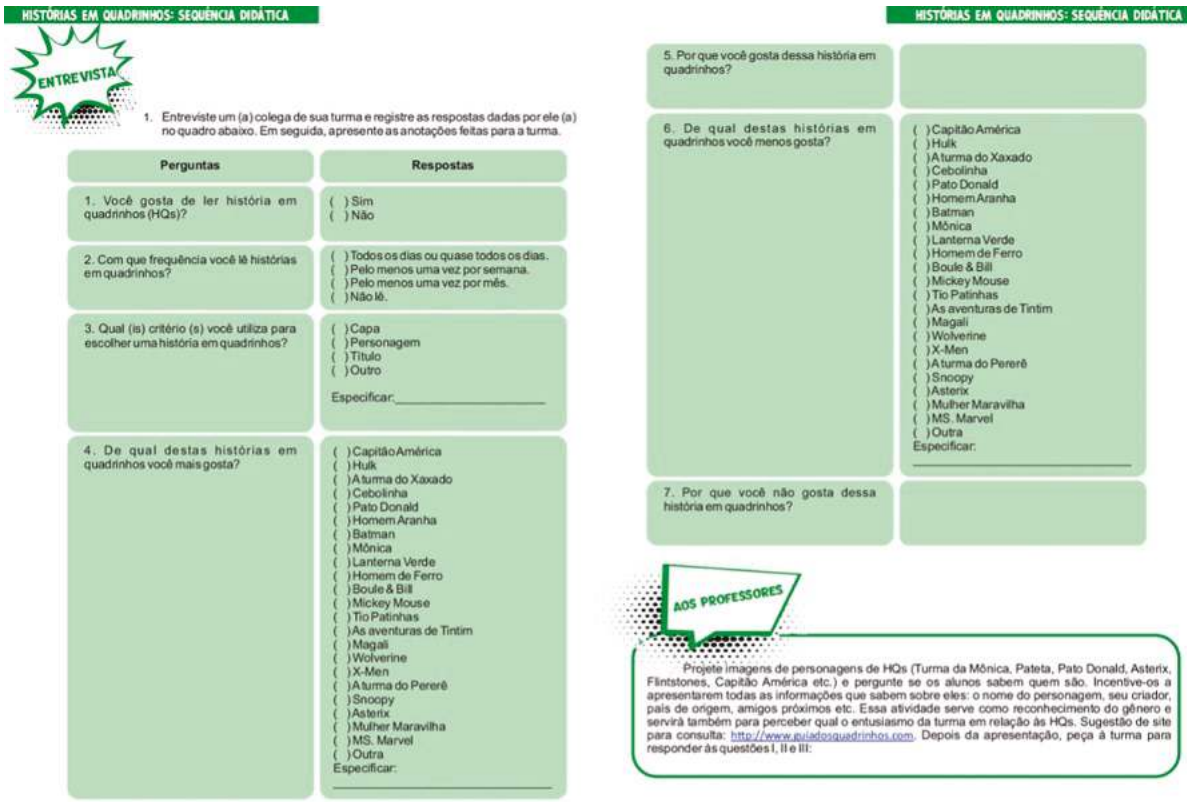
Dessa forma, resolvidas as questões expostas e consultado o MDG elaborado em etapa anterior à elaboração do material, refletimos sobre a organização da SD, que se mostrou da seguinte forma: a) texto de apresentação aos estudantes; b) primeiros contatos: conhecimento prévio sobre o gênero e produção inicial; c) módulo 1: o contexto de produção do texto; d) módulo 2: aspectos discursivos do gênero HQ; e) módulo 3: aspectos linguístico-discursivos do gênero HQ e produção final. A título de exemplo, apresentaremos, a seguir, alguns excertos da SD acompanhados de comentários que ilustram o trabalho efetuado.

No texto de apresentação, buscamos despertar nos estudantes o desejo de conhecer o gênero HQ, bem como mostrar a importância de estudar na escola textos que não sejam veiculados apenas na modalidade verbal escrita, mas que conjuguem múltiplas linguagens para novas e inúmeras produções de sentido. Em seguida, na apresentação da situação (conhecimento prévio), previmos aos estudantes um primeiro contato com o gênero e elaboramos, assim, atividades introdutórias da temática e das atividades sociais que levassem à produção do gênero. Ao final desta etapa,

4 Para acesso ao software, acesse: https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/ Acesso: 16 out. 2024.

como proposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), foi solicitado aos estudantes que produzissem um texto a partir do que eles já sabiam sobre o gênero, visando a melhor mapear as capacidades de linguagem que eles já tinham desenvolvido. Os exercícios a seguir ilustram alguns momentos do módulo.

Figura 1: Primeiros contatos (conhecimento prévio)



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ENTREVISTA

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

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

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

5. Por que você gosta dessa história em quadrinhos?	
6. De qual destas histórias em quadrinhos você menos gosta?	( ) Capitão América ( ) Hulk ( ) A turma do Xaxado ( ) Cebolinha ( ) Pato Donald ( ) Homem Aranha ( ) Batman ( ) Mônica ( ) Lanterna Verde ( ) Homem de Ferro ( ) Boule & Bill ( ) Mickey Mouse ( ) Tio Patinhas ( ) As aventuras de Tintim ( ) Magali ( ) Wolverine ( ) X-Men ( ) A turma do Pererê ( ) Snoopy ( ) Asterix ( ) Mulher Maravilha ( ) MS. Marvel ( ) Outra Especificar:
7. Por que você não gosta dessa história em quadrinhos?	

AOS PROFESSORES

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

Fonte: os autores.

Dando continuidade ao módulo anterior, passamos ao módulo 1, momento de trabalho sobre o contexto de produção do texto em que expusemos os estudantes à leitura de exemplares do gênero. Como exemplo, na primeira atividade do módulo, solicitava-se que o estudante formasse um grupo com mais dois colegas e, juntos, efetuassem a leitura do texto proposto; com base nessa leitura, pedia-se que preenchessem um quadro, como ilustra a imagem a seguir.

Figura 2: Módulo 1 (contexto de produção do texto)



Fonte: os autores.

Por meio desta atividade, esperava-se que os estudantes conseguissem desenvolver as capacidades de ação, uma vez que a busca de respostas para questionamentos, tais como: quem produziu o texto? qual o perfil de seu provável leitor? com que finalidade esse texto foi produzido? onde esse texto foi publicado? os conduzia a realizar inferências sobre o contexto de produção do texto. Como mostram outros exercícios, a SD não apresentou o trabalho sobre o contexto de produção sempre a partir de questões abertas, mas buscou variar o máximo possível a tipologia de atividades (de múltipla escolha, de recortar e colar etc.) que, possivelmente, vão auxiliar na consolidação dessa capacidade, uma vez que elas têm todas como propósito levar o estudante a fazer inferências, tirar conclusões, levantar objetivos ou intenções do autor e/ou dos envolvidos no texto e a articular seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo, tal como sugerido por Cristovão e Stutz (2011).

Ao término desta etapa, passou-se ao trabalho sobre a organização discursiva do gênero (módulo 2), pela observação de aspectos organizacionais e discursivos do gênero, tais como os tipos de sequência presentes, os conteúdos temáticos veiculados, entre outros. De acordo com Cristovão e Stutz (2011), o desenvolvimento das capacidades discursivas deve ser feito por meio de atividades que façam com que os discentes sejam capazes de analisar as características da infraestrutura do texto (reconhecer layout, distinguir organização de conteúdo em gêneros diferentes e/ou em textos do mesmo gênero); realizar inferências; colocar o conteúdo de um texto em ordem; e observar os elementos não verbais. O exercício a seguir ilustra o último objetivo mencionado.

Figura 3: Módulo 2 (Aspectos discursivos do gênero HQ)



Fonte: os autores.

Na proposta formulada, esperava-se que o estudante fosse capaz de associar um dos recursos gráficos presentes na HQ à ideia que o elemento transmitia. Além disso, pretendia-se que ele compreendesse de que maneira esse elemento gráfico expressava o estado psíquico das personagens por meio de imagens de cunho meta-

fórico. Vale ressaltar que, além desse exercício, havia outros na SD que, devido aos limites deste artigo, não puderam ser apresentados, mas que estavam alinhados com as propostas de Cristovão e Stutz (2011).

No último módulo (3), as atividades propostas tinham como objetivo desenvolver as capacidades linguístico-discursivas e, por fim, na última etapa, os estudantes deveriam produzir um novo exemplar do gênero, procurando mostrar o que aprenderam após terem redigido a produção inicial, para, em seguida, autoavaliarem-se a partir de uma ficha proposta. Conforme preconizado por Cristovão e Stutz (2011), essas capacidades permitem que o enunciador opere com os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e coesão nominal) e com os mecanismos enunciativos (gestão de vozes, modalizações e escolhas lexicais) exigidos na produção textual. Em nossa sequência priorizamos, sobretudo, atividades que contemplassem não só as escolhas lexicais, mas também a forma como poderiam contribuir para a construção do sentido do texto, como ilustra o exercício a seguir.

Figura 4: Módulo 3 (Aspectos linguístico-discursivos do gênero HQ)

13. Releia este quadrinho para responder às questões propostas.



PATETA. Caxias do Sul: Culturama, n. 02, maio 2019, p. 36.

A) Que palavra foi empregada para expressar, de maneira breve, uma emoção súbita e forte?

_____

_____

_____

B) A palavra que você identificou na letra "A" indica que a personagem está sentindo:

- Medo.
- Alegria.
- Admiração.
- Alívio.

Fonte: os autores.

A atividade apresentada se iniciava com a orientação para que os estudantes formassem duplas, fizessem a leitura do texto e, posteriormente, respondessem às questões propostas. Seu objetivo central era fomentar o reconhecimento do efeito de sentido gerado pela interjeição, ao mesmo tempo em que estimulava o uso desse recurso linguístico em suas próprias produções. Assim como nos demais módulos, este também compreendia um número significativo de exercícios elaborados com o intuito de desenvolver as capacidades almejadas. Mesmo que tenhamos destacado apenas quatro atividades, acreditamos que nossa SD oferecia diversos caminhos de trabalho possíveis, que poderiam ser aproveitados e/ou adaptados conforme as necessidades da turma, no que diz respeito à formação de leitores e de produtores do gênero multissemiótico HQ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos descrever o processo de elaboração de uma SD para o ensino do gênero HQ em aulas de língua portuguesa destinadas a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II. Nosso desejo foi mostrar como a SD, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos no quadro do ISD, buscou desenvolver tanto o aprendizado do gênero textual em questão quanto o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes a partir de atividades propostas para o ensino do contexto de produção do texto, das operações de organização textual do gênero HQ e, por fim, de aspectos linguísticos a partir de operações de textualização e de enunciação. Acreditamos, ainda, que as capacidades de linguagem que possivelmente serão desenvolvidas por meio desta SD possibilitem aos estudantes produzir outros textos pertencentes a outros gêneros textuais da mesma ordem de capacidades dominantes nas mais diferenciadas situações do agir social a partir de contextos sócio-históricos e culturalmente determinados.

A nosso ver, a SD proposta, pela riqueza de atividades e grande variedade da tipologia de exercícios propostos, pelo respeito ao método indutivo que prevê a aprendizagem de forma espiralada, e pelo uso de textos autênticos em todos os momentos de trabalho destinados à leitura e a produção textual, práticas que foram consideradas indissociáveis durante todo o processo, inscreve-se em um quadro escolar no qual os estudantes, provavelmente, apropriar-se-ão de técnicas, de noções e de instrumentos necessários para desenvolver suas capacidades de expressão escrita de acordo com suas necessidades, objetivos e interesses.

Por fim, não poderíamos deixar de lamentar a não aplicação da SD, devido à suspensão das aulas presenciais decorrente da pandemia de covid-19. Essa situação alterou a natureza do trabalho, que se tornou, então, propositivo, de acordo com portaria publicada pelo ProfLetras. Diante desse fato, contudo, optamos pela produção de um material mais amplo, com atividades presentes na SD que não esgotam as possibilidades de trabalho com esse gênero, mas priorizam aspectos condizentes com a idade e com o conteúdo programático previsto para a série em questão. Resta-nos, agora, desenvolver pesquisas futuras relativas à aplicação desta SD em contextos diversos de educação, públicos e particulares, destinados a estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes.* Paris: Nathan, 1992.

ARAÚJO, G. C. Dialogando com a linguagem visual das histórias em quadrinhos em sala de aula. *Revista De Letras Norte@mentos*, v.6, n.12, p. 290-302, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRONCKART, J.-P. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica.* Tradução de Ana Maria Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

BRONCKART, J-P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. *Letras, Santa Maria*, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

BRONCKART, J.- P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.* Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. *In:* SZUNDY, P. T. C. *et al.* (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux,* v. 39/ 40, p. 100-129, 1996/1997.

DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers THÉODILE*, n. 3, p. 27-52. 2003.

DIAS, A. L.; ARAÚJO, G. C. A formação de leitores via Transposição Didática em quadrinhos: análise da obra literária "Os Miseráveis" de Victor Hugo. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*, v.89. p. 25-35, 1993.

MCCLOUD, S*. Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

MENDONÇA, M. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bagaço, 2010.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 194-208.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 31-64.

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

SALLES, T.A. O gênero textual História em Quadrinhos: estratégias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à leitura e à produção de textos multissemióticos. 2021. 227 p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTOS, M.; SILVA, C. Literacy practices and representations in the comic books genre produced by undergraduate students in Rural Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TOCAIA, L. M. *Leitura e produção textual na universidade: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

VERGUEIRO, W. *Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil.* São Paulo: Petrópolis, 2017.

VYGOTSKI, L. V. *Pensée et Langage.* La Dispute: Paris, 1997.