

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

BRUNA LIMA FERREIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MORRINHOS – GO

2021

BRUNA LIMA FERREIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Prof^a Ma. Ilma Célia de Paiva Moura

MORRINHOS – GO

2021

BRUNA LIMA FERREIRA

**GÊNEROS TEXTUAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado como
requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciatura em Pedagogia no
Instituto Federal Goiano – Campus
Morrinhos.

Orientadora: Prof^a. Ma. Ilma Célia de Paiva Moura

Morrinhos,

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Ilma Célia de Paiva Moura - Orientadora
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges - Membro
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

Prof.^a Ma. Dayanny Marins Coelho- Membro
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

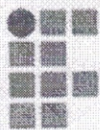
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

F383g Ferreira, Bruna Lima
Gêneros textuais nos primeiros anos do ensino fundamental / Bruna Lima
Ferreira. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2021.
54 f. : il. color
Orientadora: Msc. Ilma Célia de Paiva Moura
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano
Campus Morrinhos, Pedagogia, 2021.

1. Alfabetização. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Letramento. 4. História
em quadrinhos I. Moura, Ilma Célia de Paiva. II. Instituto Federal Goiano.
III. Título.

CDU 37.02

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Poliana Dourado, CRB1/3346



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: *Bruna Lima Ferreira*

Matrícula: *2016104221310233*

Título do Trabalho: *Gêneros Textuais nos Primeiros Anos de Ensino Fundamental*

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: *05/12/2021*

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Meninhos *21/10/2021*
Local Data

Bruna Lima Ferreira
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Ilma Wilcia de Sáiva Moura
Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 14/2021 - SDE-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO – TC

No dia **05 de outubro de 2021**, às **15h**, 20min via reunião no Google Meet, endereço: meet.google.com/ydi-wyvs-uxd, ocorreu a banca de defesa do Trabalho de Curso (TC) intitulado: Gêneros textuais nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia **Bruna Lima Ferreira**, desenvolvido sob a orientação da professora **Ma. Ilma Célia de Paiva Moura**. A banca de avaliação foi composta pelos professores **Dr. Ronaldo Elias Borges** e **Ma. Dayanny Marins Coelho**.

A média obtida foi 8,2 (oito, dois) pontos, sendo considerado (a) o (a) Acadêmico (a):

- () aprovado(a) sem ressalvas.
- (X) aprovado(a) com ressalvas.
- () reprovado(a).
- () reprovado(a) por não comparecer.

Morrinhos, 05 de setembro de 2021.

Ma. Ilma Célia de Paiva Moura
Professora Orientadora

Dr. Ronaldo Elias Borges
Avaliador (a) 1 da Banca de Avaliação

Ma. Dayanny Marins Coelho
Avaliador (a) 2 da Banca de Avaliação

Documento assinado eletronicamente por:

- **Dayanny Marins Coelho, Dayanny Marins Coelho - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos (10651417000330)**, em 18/10/2021 17:59:53.
- **Ronaldo Elias Borges, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 18/10/2021 15:08:58.
- **Ilma Celia de Paiva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 18/10/2021 12:43:32.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 319370
Código de Autenticação: 320a5808ea



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Morrinhos
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, None, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000
(64) 3413-7900

Agradecimentos

Gostaria de dedicar esse trabalho em primeiro lugar a minha família que me acompanhou em todos os momentos da minha jornada estudantil, dando-me força, apoio e incentivo para continuar os meus estudos.

Em segundo lugar, quero agradecer aos amigos que me apoiaram e me incentivaram ao longo da realização não só deste trabalho, mas dos muitos que fizemos juntos ao longo do curso.

Quero agradecer também a minha orientadora Prof.^a M^a. Ilma Célia de Paiva Moura, pela paciência, otimismo e dedicação com sua orientação, que me tranquilizaram em muitos momentos e me permitiram seguir em frente com a escrita do meu trabalho de conclusão de curso.

Resumo

O presente trabalho resulta de ações desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica - subprojeto Pedagogia - e buscou desenvolver ações que contribuíssem para o processo de alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, propusemos o trabalho com um projeto pedagógico que incluísse o gênero história em quadrinhos, contando com atividades que fornecessem diferentes estratégias para a leitura e escrita dos gêneros narrativos, atribuindo sentido e significado contextual para as diferentes situações de comunicação da criança, o que estimula não só a imaginação, mas também o pensamento reflexivo. Nesse movimento de ensino-aprendizagem, nosso trabalho pedagógico, estimulou os diferentes usos e formas da linguagem oral, aproximando o gênero história em quadrinhos da realidade cotidiana de fala, tornando-o um entretenimento que diverte e ensina a criança de forma lúdica, através conteúdos atrativos, que estimulam o raciocínio lógico e o pensamento crítico. Por conseguinte, entendemos o ensino como o estímulo da capacidade criadora do educando, dando importância a cotidianidade que permeia o dia a dia das crianças, de tal maneira que ao abordarmos a realidade concreta em que os sujeitos constroem os textos a partir da própria experiência social. Desse modo, a escola promove um espaço de interação do aluno com a realidade social com o objetivo de trazer à tona a infinidade de possibilidades de se trabalhar com os diferentes tipos de gêneros textuais.

Palavras-chave: Gênero Textual. História em Quadrinho. Alfabetização. Letramento.

Abstract

This work results from actions developed within the Pedagogical Residency Program - Pedagogy subproject - and sought to develop actions that would contribute to the literacy and literacy process in the early years of elementary school. For this, we proposed to work with a pedagogical project that includes the comic book genre, with activities that provide different strategies for reading and writing narrative genres, assigning sense and contextual meaning to the different communication situations of the child, which it stimulates not only imagination but also reflective thinking. In this teaching-learning movement, our pedagogical work encourages the different uses and forms of oral language, bringing the comic book genre closer to the everyday reality of speech, making it an entertainment that entertains and teaches the child in a playful way, through attractive content that encourages logical reasoning and critical thinking. Therefore, we understand teaching as the stimulus of the student's creative capacity, giving importance to the daily life that permeates the daily lives of children, in such a way that when we address the concrete reality in which the subjects constructed texts based on their own social experience. In this way, the school promotes a space for the student to interact with social reality in order to bring out the infinity of possibilities for working with different types of textual genres.

Keywords: Textual Genre. Story in comic. Literacy. Literacy.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Iconicidade nos quadrinhos.....	30
Figura 2 - Legenda nos quadrinhos	31
Figura 3 - Requadro.....	31
Figura 4 - Onomatopeias	32
Figura 5 - Gíria	32
Figura 6 - Interjeição	33
Figura 7 - Recursos Paralinguísticos	33
Figura 8 - O Menino Amarelo	34
Figura 9 - Nho Quim e Zé Caipora.....	34
Figura 10 - Tirinha da Turma da Mônica	38
Figura 11 - Tipos de balões	41

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	10
1. O conceito de gênero textual.....	10
1.1 Gênero do discurso: algumas observações sobre o conceito apresentado por Bakhtin	13
2. Do gênero discursivo ao gênero textual	16
3. Algumas definições do termo gênero textual.....	17
3.1 Tipologia textual.....	20
CAPÍTULO II -GÊNEROS TEXTUAIS, LETRAMENTO.....	22
1. Lições de tipo de gênero textual	22
1.1 Os Gêneros textuais no letramento	24
1.2.1. Conceito de Letramento.....	26
1.2.3. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos	29
1.2.4 O gênero história em quadrinhos	33
1.2.5 Histórias em quadrinhos na escola	36
CAPÍTULO III – A PESQUISA	38
3.1 Etapas a serem trabalhadas em sala de aula	38
3.2 Conclusão da atividade	43
3.4 Proposta de intervenção	44
3.4.1 Metodologia	47
3.4.2 Desenvolvimento	49
Considerações Finais	50
REFERÊNCIAS.....	51

INTRODUÇÃO

O presente estudo dá destaque a um plano de ação pedagógica que buscou trabalhar com a compreensão da linguagem verbal e não verbal, considerando para isso, o contexto de uso do gênero textual história em quadrinhos. Como queríamos trabalhar com um gênero textual que abrangesse a realidade comunicativa dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, optamos pela escolha das HQs, por ser um gênero acessível e presente na realidade cotidiana das crianças.

Para isso, propusemos um contexto de aprendizagem que envolvesse o contato lúdico com o gênero narrativo, mediante a leitura de diferentes histórias em quadrinhos, dando destaque para atividades, que incluíssem a produção e a interpretação textual.

Por conseguinte, a área que mais se desenvolve nos primeiros anos escolares é o uso da prática da linguagem para comunicação; e, as crianças maiores têm uma visão mais ampla dos textos narrativos. Compreendendo assim os episódios mais complexos, desde os motivos e os pensamentos dos personagens, até mesmo como resolver os problemas da trama.

Este trabalho realizou uma pesquisa do tipo bibliográfica sobre a temática. Pois consiste na seleção de obras referentes ao assunto, como índices bibliográficos, documentos, periódicos as dissertações de mestrado e teses de doutorado, entre tantos outros escritos Moroz e Gianfaldoni (2006).

Partindo dessa premissa, fizemos um levantamento que compreende os principais conceitos que deram suporte para nosso trabalho pedagógico dentro da sala de aula. Para destrincharmos o conceito de gênero textual, gênero do discurso, letramento e gênero história em quadrinhos recorreremos aos estudos dos seguintes teóricos: Marcuschi (2008); Bakhtin (2016); Silva (2014); Soares (2009); Assis e Marinho (2016); Tanino (2011); Freire (2017).

Esse trabalho está dividido em 3 capítulos, nos quais tecemos algumas reflexões sobre cada etapa de nosso projeto.

No primeiro capítulo, apresentamos algumas definições de gênero textual perpassada pela conceituação de gênero do discurso, compreendendo que a língua é um instrumento de natureza ideológica que reflete as estruturas sociais que existem na sociedade. Aqui foi considerada também a conceituação da tipologia textual, uma espécie

de lacuna dos gêneros textuais que se caracteriza por ser definida por seus traços linguísticos que abrangem diferentes categorias de textos, como os narrativos, os descritivos e argumentativos.

No segundo capítulo, trouxemos a abordagem dos Gêneros Textuais no letramento. Discutimos acerca do conceito de letramento e como a inclusão dos gêneros textuais no ensino está fortemente ligado a este conceito, uma vez que ele presume que as circunstâncias sociais determinam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos diferentes contextos cotidianos de uso da língua. Do mesmo modo os gêneros surgem como elemento de representação linguística da cotidianidade sociocomunicativa do aluno, apontando a necessidade de um planejamento pedagógico que inclua atividades que contemplem o contexto de uso social dos gêneros textuais, uma vez que gêneros são uma importante prática de letramento que pode e deve ser incluída no currículo escolar.

O terceiro capítulo é a pesquisa em si. Aqui falamos sobre a estratégia didático-pedagógica adotada para a realização de nossas aulas, pressupondo que buscamos explorar ao máximo a ludicidade dos quadrinhos, nos aproximando metodologicamente da concepção problematizadora da educação de Paulo Freire, compreendendo que ensinar é muito mais que transferir conteúdo, mas sim, criar possibilidades para que o aluno produza ou construa o seu próprio conhecimento. Nesse sentido, nosso trabalho pedagógico, estimulou os diferentes usos e formas da linguagem oral, aproximando o gênero história em quadrinhos, dos contextos cotidianos de fala, tornando-o um entretenimento que diverte e ensina a criança a agir perante as diversas situações sociais.

Partindo dessas considerações, reiteramos o significado de letramento como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, abordando a importância do gênero textual no ambiente escolar e seu papel fundamental na formação de leitores.

CAPÍTULO I

1. O conceito de gênero textual

Os gêneros textuais são considerados ferramentas de linguagem adaptadas aos contextos de práticas sociais, tornando-se um importante recurso para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Como aponta Silva (2013, p. 92), exercem uma função social abrangente no ato da comunicação, são formulados com características próprias, de acordo com a necessidade de uso e no ambiente propício que lhe permite significar-se como gênero do discurso.

Para melhor compreendermos o uso do termo gêneros textuais devemos nos ater para a origem da palavra gênero que já foi comumente usada como conceito literário. Como aponta Lins (2007, p. 2):

A palavra “gênero” sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com acepção designadamente literária. Segundo Todorov (1978), essa palavra tem sido usada desde Platão, cujo objetivo era distinguir o lírico, em que apenas o autor falava; o épico, em que o autor e personagem falam; o dramático, em que apenas a personagem falava. Brandão (2001, apud Santos, 2004) dizia que o estudo de gêneros foi uma constante temática, interessava aos antigos... tanto na retórica quanto às pesquisas em, semiótica literária e teorias lingüísticas.

Os gêneros só aparecem na perspectiva que conhecemos hoje a partir de estudos de autores como como Bakhtin, Marcuschi, Rojo, Shneuwly e Dozl, que caracterizaram a oralidade e escrita como práticas de uso social da língua.

Assim sendo, antes de nos debruçarmos em nossa pesquisa sobre a proposta de intervenção pedagógica através do uso dos gêneros textuais nos anos iniciais, é fundamental compreendermos que os textos possuem diferentes finalidades e gêneros, perpassados por contextos de comunicação formulados com características próprias, definidas por um código linguístico reconhecido intuitivamente de acordo com a função social que exercem, ou seja, determinados pelo canal, estilo, conteúdo e composição.

Os gêneros textuais estão presentes no cotidiano e se organizam em função do papel que desempenham dentro das situações comunicativas, se caracterizando por serem

determinados pelas condições sociais de produção do discurso, como aponta o PCN de Língua Portuguesa:

“Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc” (BRASIL apud SILVA, 1998 p. 93)
-

Para Silva (2013, p. 94), não é possível definir uma quantidade exata de gêneros textuais, uma vez que eles possuem características próprias e estão ligados às diversas possibilidades de comunicação. Além disso, a língua está em constante movimento, possibilitando alterações linguísticas em decorrência do fator “tempo” e “massa falante”, já que os gêneros textuais também vão surgindo, de acordo com a necessidade de comunicação social, bem como gêneros já existentes podem cair em desuso com o passar do tempo.

Como no caso do gênero carta que foi substituído pelo e-mail e a mensagem, com o advento de novos meios tecnológicos, quando a internet se popularizou permitindo com que mais e mais pessoas tivessem acesso a esses novos meios de comunicação que se tornaram um fenômeno mundialmente popular, modificando a forma como as pessoas se comunicam a longas distâncias, possibilitando o envio de uma correspondência de forma mais rápida e acessível, em questões de minutos e até de segundos.

Como demonstra Cassettari (2012), o gênero textual é um recurso sociocomunicativo, cuja principal função é estipular a comunicação dos sujeitos sociais, no processo de interação, integração e troca social. Por conseguinte, o domínio do gênero pelo autor e pelo destinatário permite maior e melhor interpretação da mensagem veiculada.

Ou seja, segundo Cassettari (2012, p. 145), a construção sócio-histórica remete à noção de que os gêneros textuais não são meras invenções arbitrárias de um sujeito qualquer, mas originárias da reiteração, ao longo da história e da comunicação social, estabelecendo formas relativamente estáveis de uso. Diz-se relativamente estáveis porque

os gêneros não são engessamentos, opressões irresistíveis ou prisões, mas alguns contornos dentro dos quais o texto deve ser estruturado, de acordo com rigidez exigida.

Ainda são características do gênero textual a funcionalidade, a institucionalidade e a tecnicidade. O texto, enquanto gênero, possui uma função intrínseca, isto é, presta-se a um objetivo claro no processo comunicativo. Esse objetivo pode ser informar, entreter, interagir, trocar experiências, manifestar uma vontade, protestar, convencer, comover, coagir, prescrever, autorizar, repreender ou conceder. Tanto é que se diz que o texto “bom” é aquele que atinge seus objetivos. (CASSETTARI, 2012, p.145).

Haja visto todas as observações teóricas acima levantadas, precisamos ressaltar a relevância do conhecimento da funcionalidade dos gêneros textuais como elemento importante tanto para a produção quanto para a compreensão textual. Em certo sentido, como aponta Marcuschi (2008), é esta a ideia básica que se acha no centro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Em especial, a relação da oralidade e escrita, duas modalidades que se distribuem de maneira formal e não formal, nos contextos e situações da vida cotidiana.

Considerando-se os gêneros textuais formas verbais orais e escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se que no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra. (SADOYAMA, 2009, p. 13).

Nesse sentido, o papel didático-pedagógico do professor é o ensino diversificado abrangendo uma heterogeneidade de textos que remetam a práticas sociais e cotidianas. Aqui, o discente entra em contato com os diferentes contextos sociais de uso dos gêneros textuais, apropria-se desses contextos, percebe-os, começa a identificá-los, para assim dar início a própria produção textual, promovida por atividades que remetam a essas mesmas situações cotidianas de uso dos textos. Além disso, a carga de conhecimento que o aluno traz de casa e o seu processo de socialização servem como ferramentas para a compreensão da oralidade e escrita dos gêneros textuais.

1.1 Gênero do discurso: algumas observações sobre o conceito apresentado por Bakhtin

Para Mikhail Bakhtin, a língua é formada por enunciados concretos e únicos que refletem condições e finalidades específicas de diferentes campos da atividade humana. Ou seja, à linguagem é de natureza ideológica e reflete as estruturas sociais que existem na sociedade, materializando-se dentro de diferentes campos de comunicação, elaborados a partir de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados de gêneros discursivos.

Como demonstrado pela filosofia bakhtiniana, os enunciados são as unidades reais de comunicação da língua e possuem propriedades para ser dialógicos, sempre perpassados pela palavra do outro. Como aponta Fiorin (2017), todo discurso é inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio. Portanto, a relação dialógica estabelecida entre os sujeitos do discurso é atravessada por diferentes construções de sentidos enunciativos.

No processo de formação dos gêneros discursivos, Bakhtin afirma que é preciso conhecer a natureza do enunciado, que é pré-determinada por uma unidade discursiva sócio histórica, igualmente perpassada pela atitude responsiva do interlocutor que cria condições de produção de enunciados, cujas intenções possuem formas diversificadas de se dizer algo para o locutor. Isso alude à infinitas possibilidades comunicativas de uso social da língua, caracterizando-a pela imensa heterogeneidade dos gêneros discursivos, os quais são classificados e divididos entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos).

Nesse contexto, os gêneros discursivos primários são formados nas condições de comunicação discursiva imediata (cotidianas, espontâneas e informais) e os gêneros secundários são formados nas condições comunicativas mais complexas e desenvolvidas, que surgem de um vínculo cultural mais elaborado e mediado pela escrita.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da

comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Por conseguinte, para compreender a importância dos enunciados, Mikhail Bakhtin examina alguns aspectos linguísticos que definem e classificam os diferentes gêneros discursivos. Os quais são: o estilo de linguagem do enunciado, que reflete a individualidade do falante (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais); a construção composicional que se refere a estruturação e o acabamento do texto; e o conteúdo temático que dá sentido à dimensão discursiva gerada numa esfera discursiva relacionados a distintas esferas dos diferentes campos da atividade humana.

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2016, p. 28-29).

Sob essa perspectiva, os PCNs (1998) afirmam, o gênero é formado por famílias de textos que compartilham características comuns, que são determinadas pelo suporte comunicativo, extensão e grau de literariedade, produzidos por uma dimensão discursiva perpassada por um número ilimitado de enunciados, que se diferem entre si, dependendo da situação, da posição social e das correlações pessoais entre os participantes do diálogo.

Nesse sentido, o domínio da linguagem como atividade discursiva depende das condições de construção comunicativa, que envolvem a interlocução de indivíduos que assumem uma forma de ser e fazer pré-determinadas pelas características sociais e históricas que expressam e defendem um ponto de vista, construindo visões de mundo e produzindo cultura. Considerando a dimensão social da língua, Mikhail Bakhtin afirma que todo discurso é perpassado pelas palavras de outros, que estão também rodeados de outras palavras. Portanto, o discurso estabelece uma relação de sentido dialógica que sempre será atravessada pelo discurso alheio.

Levando-se em conta o papel do outro, o ouvinte compreende e percebe o significado do discurso dentro de uma relação responsiva, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. Ou seja, um enunciado acaba quando dá lugar a palavra do outro, e assegura a possibilidade de resposta determinada por três elementos: a exauribilidade semântico-objetal, que determina as peculiaridades estilístico-composicionais do

enunciado; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, que determina a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado; e as formas típicas da composição e acabamento do gênero, que são determinadas pela intenção discursiva do falante.

[...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas [...] (BAKHTIN, 2016, p. 38).

O enunciado é voltado não só para as peculiaridades do seu objeto de discurso, mas também para os discursos do outro sobre ele. Onde o campo de percepção do ouvinte não passa despercebido, mas da fluência e ressonância para outros enunciados que estão ligados pela mesma identidade do campo de comunicação discursiva.

[...] O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem leva-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2016, p. 59).

Partindo dessas considerações, Mikhail Bakhtin ressalta que a linguagem faz parte de todas as atividades humanas, e, portanto, as variedades de gêneros discursivos refletem as condições particulares de comunicação do ser humano, transmitidas social e historicamente, a partir de enunciados intencionais, que se posicionam diante de uma realidade comunicativa, com o propósito delimitado pelos objetivos socioculturais expressos pelos falantes do discurso.

2. Do gênero discursivo ao gênero textual

Os gêneros do discurso e os gêneros textuais são duas vertentes linguísticas formadas por estruturas relativamente estáveis, constituídas em um determinado contexto sócio histórico, assentado dentro de uma dada situação comunicativa. Apesar disso, ambas construções teóricas divergem de acordo com o seu foco de estudo. Uma vez que os gêneros discursivos consideram a produção de sentidos nas situações enunciativas, determinadas por posições sócio históricas, pelas condições sociais e pelos sujeitos do discurso. Enquanto, os gêneros textuais são a materialização da inserção discursiva, que recorre aos aspectos textuais e linguísticos, veiculados através de distintas formas e classificações dos gêneros.

Torna-se importante pontuar que, de forma análoga aos gêneros do discurso, as esferas de atuação humana influenciam diretamente na produção comunicativa. Os domínios discursivos emergem como ponto de origem de diversos gêneros textuais, institucionalizando práticas discursivas e rotinas comunicativas, de acordo com os objetivos específicos de dada esfera, criando restrições, permissões, necessidades e estruturas de poder. (CASSETTARI, 2012, p. 146).

Os domínios discursivos alteram a forma como o texto é materializado, determinando seu foco e delimitando o seu público alvo. O que depende de um conjunto de situações sociais específicas e pré-determinadas pela atuação humana dentro do âmbito histórico-cultural da vida. Aqui, o papel do interlocutor, a função comunicativa, a construção composicional, o estilo e a temática utilizados, determinam os gêneros textuais que veicularão os discursos realizados pelos sujeitos sociais.

Com base nessas observações, partindo-se da premissa bakhtiniana de que todo processo de interação verbal constitui-se através de gêneros do discurso, acrescida da prerrogativa de que os discursos se materializam através de textos, é possível afirmar que todo o processo de comunicação verbal realiza-se através de gêneros textuais. (CASSETTARI, 2012, p. 141).

Nesse sentido, a própria seleção da linguagem do gênero segue as funções do discurso dentro de um contexto sócio-histórico determinado. Ou seja, em sua tomada de decisões diárias, o sujeito social determina a ordem dos acontecimentos, de acordo, com a atividade desenvolvida e os elementos característicos do contexto discursivo proposto

pelo evento. Assim, materializa-se a escolha do gênero demarcada pela esquematização textual e linguística, sucedidas por um conjunto de similaridades que caracterizam um modelo ou padrão, ao qual pertence o gênero textual.

3. Algumas definições do termo gênero textual

Para melhor compreendermos o papel dos gêneros textuais na produção comunicativa do ser humano, faz-se necessário analisar algumas definições do termo gênero textual, sintetizadas por outros autores que não sejam Mikhail Bakhtin. Entre eles podemos citar: Luiz Antônio Marcuschi, John Swales, Charles Bazerman, Vijay Kumar Bathia e Irandé Costa Antunes.

Primeiramente, abordaremos a definição de Luiz Antônio Marcuschi, linguista e acadêmico brasileiro, que define o gênero textual como fenômeno histórico e sociocultural, fruto do ordenamento das atividades comunicativas diárias, caracterizado por particularidades linguísticas e estruturais, altamente flexíveis e funcionais.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O linguista estadunidense, John Swales presume que a interpretação do gênero requer uma ação em que o sujeito usa e atua na produção de discursos que se processam na construção de sentidos para as situações recorrentes. O que compreende uma classe de eventos comunicativos, em que a linguagem oral tem papel indispensável e significativo para a definição do propósito comunicativo.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um dado conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a base lógica [rationale] para o gênero. Essa base molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e coloca limites à escolha de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado como um critério que opera para manter o escopo de um gênero tal como aqui concebido, estritamente focado em uma ação retórica comparável. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência pretendida. Se todas as expectativas de probabilidade mais alta forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva de origem. Os nomes dos gêneros herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras constituem uma valiosa comunicação etnográfica, mas tipicamente necessitam de validação posterior. (SWALES, 1990, p. 58 apud ZAKIR and FUNO, 2013, p. 881)

Charles Bazerman define gêneros como uma forma de vida, moldada pela ação social, criando assim ambientes de aprendizado, onde o significado é construído. Desse modo, os gêneros moldam os pensamentos e as comunicações pelas quais os sujeitos interagem entre si.

pois os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar [sic] (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Vijay Kumar Bhatia define gênero como:

(...) um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre. Com frequência, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições acerca das contribuições permitidas em termos de seus propósitos, conteúdos, forma e valor funcional. Essas restrições, no entanto, são frequentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para atingir intenções privadas no quadro de propósito(s) reconhecível(s). (BHATIA apud DELL'ISOLA, 2012, p. 15).

Para Irlandé Costa Antunes:

Gêneros são “classes de exemplares concretos de textos”, identificando uma “dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos” e uma dimensão particular de suas manifestações, em

que se dá uma confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais”. (ANTUNES apud DELL’ISOLA, 2012, p. 17).

Já a perspectiva adotada por Jean-Paul Bronckart, reforça a ideia de que o modelo de gênero deve ser analisado a partir da organização interna textual, deixando para o agente produtor a liberdade de decisão quanto a planejamento geral do conteúdo temático e a articulação dos possíveis discursos.

Os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas, é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo a forma destacada ou recriá-la. (BRONCKART apud DELL’ISOLA, 2012, p. 16)

J. L. Meurer afirma que os gêneros textuais constituem tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não. Segundo o autor, existem tantos gêneros textuais quantas as situações sociais convencionais onde são usados em suas funções também convencionais. (MEURER apud DELL’ISOLA, 2012, p. 16)

Como observamos acima, e aponta Dell’Isola (2012), percebe-se que o conceito de gênero é uma categoria textual-discursiva que varia de acordo com a perspectiva abordada pelos teóricos. A estudiosa também afirma, que a definição de gênero textual-discursivo é central na agência sociointerativa da produção linguística. Pois, as sociedades estão submetidas a uma grande variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta. Desse modo, os gêneros textuais transitam por todas as instâncias discursivas com sucesso e desenvoltura e, principalmente, com a rapidez e a adequação que a situação exige.

Partindo dessas considerações, podemos entender os gêneros textuais como elementos que moldam os pensamentos e a comunicação, caracterizados por particularidades linguísticas e estruturais próprias. Mas antes tudo pré-determinadas por padrões sociocomunicativos, onde o sujeito usa e atua na produção dos discursos que darão sentido para a situações sociais recorrentes.

3.1 Tipologia textual

Considerando que o foco deste trabalho centra-se no diálogo dos conceitos teóricos de uso da linguagem textual, devemos fazer uma pausa para algumas observações acerca do uso equivocado do termo “tipo textual”, comumente utilizado nos livros didáticos para designar um tipo de gênero textual. Porém, na linguística esse conceito designa uma espécie de tipologia textual de sequência composicional de aspectos internos do texto (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).

Para abordar a noção de tipologia textual, vamos considerar o trabalho de investigação de Souza (2012), acerca da noção de “tipo textual” e de “sequência textual”, cuja pesquisa se situa no interior da Linguística Textual, partindo da reflexão de que as tipologias textuais carecem de critérios abrangentes que deem conta da análise de diferentes textos.

Partindo dessas considerações, Souza (2012) aponta as contribuições teóricas das linguistas Koch e Fávero (1987), que definem três dimensões interdependentes de análise dos tipos textuais, que são: a pragmática, a esquemática global (superestrutura) e a linguística (de superfície).

A dimensão pragmática corresponde aos macroatos de fala, às atitudes comunicativas e aos diversos modos como esses macroatos se atualizam em diferentes situações comunicativas. Assim, o “tipo injuntivo ou diretivo” se caracteriza pelo macroato de direcionar, orientar; pela atitude comunicativa de fazer saber fazer; e pela sua atualização em bulas de remédio, manuais de instrução e receitas culinárias, por exemplo. Já a dimensão esquemática global refere-se aos esquemas cognitivos ou formais que são adquiridos por impregnação cultural e guarda analogia com a noção de superestrutura de van Dijk (1978). Nessa perspectiva, a dimensão esquemática do “tipo injuntivo” é constituída por um conjunto de ações sequencialmente ordenadas, tais como: ação 1 + ação 2 + ação 3 (...) = resultado ou produto. Por fim, a dimensão linguística de superfície corresponde às marcas textuais dos tempos e modos verbais, à composição dos períodos, aos articuladores textuais, dentre outros elementos linguísticos que venham a caracterizar cada tipo. Desse modo, no “tipo injuntivo ou diretivo” temos como marcas formais os verbos no imperativo, no infinitivo, no futuro do presente, o vocativo, períodos simples, dentre outros. (SOUZA, 2012, p. 357).

As autoras Koch e Fávero (1987), também apresentam seis categorias de sequências textuais: a narrativa, a descritiva, a expositiva ou explicativa, a argumentativa strictu sensu (tipo injuntivo ou diretivo) e a preditiva.

Como aponta Souza (2012), vale ressaltar que existem algumas divergências com outros autores que apresentam essas sequências de forma diferente. Entre eles, podemos citar Adam (1991), que descreve as sequências textuais como: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e dialogal.

Nesse sentido, a definição de tipologia textual de J. M. Adam (1991) apresenta um plano de organização textual construído em torno de uma configuração pragmática e de uma sucessão de proposições.

Como é apontado por Souza (2012) para compreendermos melhor a noção da sequência textual de Adam (1991), é importante conhecer as três dimensões do nível pragmático:

O nível pragmático admite três dimensões: uma argumentativa (A1), que define todo texto como visando a um objetivo ilocucionário; uma ancoragem enunciativa (A2), que confere ao texto uma tonalidade enunciativa em relação a como este deve ser tomado, se discurso oral, se discurso escrito, se discurso científico, se discurso poético, dentre outros; uma semântica (A3), que corresponde ao tema ou tópico do discurso (macroato semântico). Já o nível da sucessão de proposições admite duas dimensões: uma conectividade (B1), que corresponde aos elementos de ligação que entrelaçam o texto, e uma sequencialidade (B2), que corresponde às sequências textuais. (SOUZA, 2012, p. 359)

Partindo do nível pragmático, J. M. Adam (1991), acrescenta a sua configuração textual, a concepção de uma sequência complexa de blocos de proposições denominadas macroposições, entrecorrida pela sequência das microproposições. Ou seja, como aponta Souza (2012), Adam considera que o texto é constituído por uma sucessão de preposições que se constituem de unidades sequenciais.

Diante disso, pode-se constatar que essas diferentes terminologias de noções de tipo textual, conduziram a pesquisa de Souza, a seguinte constatação: “diferentes terminologias representam constructos com noções conceituais diversas, perpassados por pontos de convergência, tais como, a natureza cognitiva dessas noções e a existência de uma quantidade limitada de tipos textuais”. (SOUZA, 2012, p. 361). Além disso, Souza (2012, p. 361) também percebeu a coincidência na indicação das categorias textuais e a relação de influência de elementos de natureza social na constituição dos quadros teóricos analisados.

Outra pesquisadora, Silva (1995), demonstrou na prática com aplicação da identificação de tipos textuais, e constatou, como aponta Souza (2012, p. 361), a

existência de uma pertinência entre os critérios selecionados pelos alunos no reconhecimento dos seus próprios textos quanto a tipologia textual. Partindo dessa lógica de conhecimento, pode-se ampliar as competências e habilidades discursivas, textuais e linguísticas dos discentes.

Portanto, a tipologia textual é uma espécie de lacuna dos gêneros textuais preenchida por sequenciais tipológicas heterogêneas que se relacionam entre si. Entre suas características básicas está o fato de ser definida por traços linguísticos que abrangem diferentes categorias de textos, como os narrativos, argumentativos e descritivos, os quais se diferenciam dos gêneros por serem categoriais que em si possuem o predomínio de sequências de bases tipológicas.

CAPÍTULO II -GÊNEROS TEXTUAIS, LETRAMENTO

1. Lições de tipo de gênero textual

O objetivo principal dos gêneros textuais é explorar os diferentes recursos de funcionamento da linguagem verbal e não-verbal que se encontra não apenas no espaço escolar, mas presente no dia a dia. Nas aulas de leitura e escrita é possível explorar vários aspectos de produção de sentido partindo da realidade do educando e assim, capacitá-lo para se tornar um leitor/escritor proficiente nas diversas práticas discursivas em que se envolve no cotidiano.

Nesse caso, a organização do planejamento pedagógico deve pressupor atividades que contemplem o contexto de uso social dos gêneros textuais, tendo como foco o conteúdo e a finalidade do texto. “Quer dizer, o professor não deve se contentar em apenas ensinar a ler e a escrever (alfabetizar), mas, além disso, oferecer aos alunos, condições para o desenvolvimento, cada vez maior, das habilidades de escrita e leitura.” (SILVA, 2014, p. 12).

Dessa forma, as aulas de língua portuguesa não devem partir do ensino tradicional que apenas ensina a ler e escrever dentro das concepções tradicionais de gramática. Mas

incentivar a leitura de material variado, pois é isso que os diferentes tipos de gêneros textuais oferecem, uma variabilidade de conteúdos e linguagens que promovem práticas de leitura e escrita sociocomunicativas.

Em relação às práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa precisa considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos. O desafio dos docentes está em criar situações em sala de aula que permitem aos alunos a apropriação desta diversidade. Essa apropriação não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, nem ao que oferecem como atividades é preciso que sejam promovidas atividades em que os alunos leiam textos nos respectivos suportes em que foram publicados. Além de sua carga sócio cultural, historicamente construída, os gêneros textuais servem como ferramenta essencial na socialização do aluno. (SADOYAMA, 2009, p. 13)

Como os gêneros não são unidades fixas e estáticas, podem desaparecer e nascer novos dependendo das necessidades dos falantes. Desse modo, o docente deve se preparar antes do processo de ensino/aprendizagem, pesquisando e estudando sobre seu objeto de ensino, e assim adquirir conhecimento suficiente para que não submeta o seu papel de educador ao senso comum, pelo contrário, permita com que o aluno explore as diferentes esferas sociais de uso dos gêneros textuais e consiga produzir e interpretar textos.

Os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso. No ensino, devem ser desenvolvidos recursos para uma melhor compreensão dos aspectos cognitivos e esquemáticos que contribuem para que um determinado discurso aconteça. Os professores devem promover oportunidades para um aprendizado igualitário com vistas a vários letramentos, que levam os aprendizes a compreensão de como funcionam os textos nas sociedades. Defende-se aqui que letramento não apenas envolve compreensão do material que circula socialmente na comunidade brasileira como também implica o entendimento das maneiras de apropriação do sistema de escrita. (SADOYAMA, 2009, p. 14)

Nesse sentido, os elementos gramaticais e lexicais são ensinados considerando o corpo de texto que compõe o gênero textual. Visto que o ensino de língua tem como base o uso social da linguagem. E esse é um importante recurso de auxílio para o educando, pois a prática de leitura e produção textual a partir dos gêneros, permite com que ele use de forma contextualizada o seu conhecimento de mundo ao mesmo tempo que apreende os conteúdos tradicionais dentro da escola, sem deixar de priorizar as habilidades e complexidades da linguagem da norma padrão.

Os profissionais da linguagem precisam levar os alunos a compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais. A identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. O estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso, qualquer profissional da área de ensino de língua deveria levar em conta esse aspecto no trabalho com o aprendiz. Embora existam estudos voltados para a análise de gêneros, muitos ainda, estão voltados para a estrutura do texto, nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos da interação da escrita, tão importante para a vida e para a futura comunicação profissional. (SADOYAMA, 2009, p. 13-14)

Partindo dessas considerações, o professor deve ser um pesquisador que busque sempre investigar o papel dos gêneros textuais que circulam na sociedade, considerando que eles mudam suas características dependendo dos novos papéis que assumem no cotidiano. Para assim, de forma contextualizada orientar no percurso de formação do leitor e de produção textual, de modo que os educandos sejam capazes de compreender e explorar em suas práticas sociais e alfabetizadoras os diferentes usos da linguagem oral e escrita.

1.1 Os Gêneros textuais no letramento

No decorrer de nossos estudos vimos que os gêneros textuais se caracterizam por serem sequência relativamente estáveis, definidas por sua forma (composição, conteúdo e estilo), mas precisamente por sua propriedade funcional que muda de aspecto conforme surja atividades socioculturais e sociocomunicativas determinadas pela vida cultural e social. Consoante, o letramento é um conceito compreendido como o estado ou condição de quem pratica a leitura e a escrita, considerando o indivíduo como consequência do meio em que vive e, portanto, exerce práticas sociais de leitura e escrita na sociedade.

Para Almeida (2010, p.28), “o processo de aquisição de linguagem se dá assim, por meio da linguagem enquanto ação sobre o outro e sobre o mundo”.

Ou seja, quando se procura saber como a língua funciona é necessário entender as relações culturais e sociais que a linguagem desenvolveu ao longo dos séculos que determinaram o modo como usamos a língua oral e escrita hoje. Nesse sentido, o meio social é um determinante essencial na construção da linguagem do indivíduo que social, responde as demandas de sua realidade cotidiana de uso da língua adquirindo-a através

do contato com os falantes da sua comunidade e desenvolvendo o seu próprio dialeto linguístico.

Como aponta Almeida (2010, p. 28), a criança entra no mundo da linguagem “lendo” o que está a sua volta, fazendo transformações e utilizações permitidas e exigidas nos espaços em que interage antes de chegar à escola.

E é a isso que chamamos de letramento, o uso da linguagem, seja ela verbal ou não verbal para comunicação entre os sujeitos sociais. E a linguagem do espaço cotidiano da criança é uma forma de atividade sociocomunicativa de uso da língua.

O contato anterior com a linguagem diferencia-se de criança para criança. Algumas delas vêm de lares com livros, jornais, pais que contam histórias, mas há aquelas que possuem afinidade apenas com a linguagem usada na TV, isto é, raramente veem alguém lendo ou escrevendo. A forma como a escola vai processar essa heterogeneidade no contato com a linguagem será fundamental para as posteriores relações, atitudes e crenças da criança com relação ao conhecimento adquirido na escola. (ALMEIDA, 2010, p. 28).

A partir disso, o ensino de língua pode e deve inserir os gêneros textuais como prática de letramento, contribuindo para o processo de alfabetização da criança nos anos iniciais. Aqui, os gêneros surgem como um elemento de representação linguística da cotidianidade sociocomunicativa do aluno. Especialmente, quando definimos os traços linguísticos predominantes dos gêneros textuais verbais e não verbais do dia a dia, como por exemplo: carta pessoal, notícia, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, outdoor, e-mail, piada, cardápio, aulas virtuais, etc.

Nesse sentido, ler não é apenas decodificar, mas conseguir compreender e relacionar os tipos textos a própria realidade, fazendo da leitura um ato de conhecer o mundo e se fazer conhecer.

Segundo Freire (2001, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Sendo assim, pode-se entender que a leitura da palavra é a continuação da leitura do mundo. Percebemos, assim, que a interpretação da palavra vem naturalmente depois de lermos o mundo, ou seja, primeiro lemos o mundo, em seguida fazemos a leitura da palavra. Ambas as leituras estão paralelas e deve haver relação uma com a outra. (SILVA, 2014, p. 6).

Portanto, o letramento deve partir de uma prática decorrente de interesse real na vida do aluno, o que envolve o modo de ensino língua. E os gêneros textuais entram como uma alternativa eficaz no planejamento pedagógico como elemento capaz de suscitar novas formas de letramento a partir da inserção de textos que remetam a práticas de oralidade e escrita cotidianas.

1.2.1. Conceito de Letramento

O presente texto que vos apresento aqui, evidência uma situação discursiva, que se inicia no momento que o leitor pega esse material em suas mãos, passa o olhar pela capa, pelo título e observa o que o sumário anuncia sobre o conteúdo que será discutido a seguir. Nesse sentido, o texto é perpassado por três leituras: do autor, do texto e do leitor. E essa relação pretende dar sentido ao conteúdo, dividindo-o em períodos e parágrafos, estilisticamente, distribuídos em ideias que resultam da função atribuída ao texto, que será destinado a um público específico. Nesse caso, supõe-se que o leitor possui conhecimentos prévios e disposição para ler sobre o assunto.

Como tal, este texto se dirige a três diferentes condições discursivas, cuja funções e objetivos pretendem atingir três diferentes públicos de leitores. Em primeiro lugar, o texto é produzido para o professor, contribuindo para o aperfeiçoamento profissional do educando e assim promover a sua formação continuada. Em segundo lugar, o texto é produzido para o estudante de licenciatura como atividade de aperfeiçoamento e atualização profissional, orientando-o sobre os diferentes processos de aprendizagem, que são imprescindíveis para a sua formação acadêmica. Por fim, o texto é destinado para os diferentes profissionais da área da alfabetização que se dedicam a avaliar e medir de forma técnica os conceitos que orientam e dão suporte teórico para o estudo dos gêneros do discurso.

Os dois parágrafos anteriores, apresentam como tema de estudo o conceito de letramento que iremos abordar a seguir:

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do letramento" (grifo meu).: Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro

organizado por Ângela Kleiman: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (SOARES, 2009, p. 15).

Nas palavras de Soares (2009), o surgimento da palavra letramento é recente e causa estranheza, apesar de ser do mesmo campo semântico de outras palavras já conhecidas no campo da educação: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, letrado e iletrado.

[...] Analfabetismo, define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o "estado ou condição de analfabeto", e analfabeto é o "que não sabe ler e escrever", ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de alfabetizar, isto é, segundo o Aurélio, de "ensinar a ler" (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por alfabetização, e alfabetizado é "aquele que sabe ler" (e escrever). Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é aquele "versado em letras, erudito", e iletrado é "aquele que não tem conhecimentos literários" e também o "analfabeto ou quase analfabeto". O dicionário Aurélio não registra a palavra "letramento". Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira, o verbete "letramento" caracteriza a palavra como "ant.", isto é, "antiga, antiquada", e lhe atribui o significado de "escrita"; o verbete remete ainda para o verbo "letrar" a que, como transitivo direto, atribui a acepção de "investigar, soletrando" e, como pronominal "letrar-se", a acepção de "adquirir letras ou conhecimentos literários" - significados bem distantes daquele que hoje se atribui a letramento (que, como já dito, não aparece no Aurélio, como também nele não aparece o verbo "letrar"). (SOARES, 2009, p. 16-17).

Soares (2009) afirma, que o sentido que é atribuído hoje ao termo letramento surge da versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy.

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, literacy tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser literate. e literate é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy. (SOARES, 2009, p. 17-18).

Ao pé da letra, a tradução da palavra literacy denota uma ação que resulta da ação de ferir. Ou seja, um estado ou condição que procede da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, adquirida pelo sujeito social, considerando as habilidades e práticas sociais, políticas e culturais de uso da língua. O que influi não apenas na capacidade de saber ler ou escrever (alfabetização), mas presume que as circunstâncias sociais determinam o desenvolvimento das habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos cotidianos de uso da língua.

Partindo dessa consideração, alfabetizar não é apenas ensinar a criança a codificar e decodificar as letras, desconsiderando o contexto social e cultural de uso da língua. Ou seja, a escrita e a leitura precisam fazer parte do cotidiano do aluno, que começou a compor palavras e formar frases já nos primeiros anos de vida, considerando seu contexto social de vivência, antes mesmo de conhecer as letras. Assim sendo, deve-se ensinar a criança a compreender o que lê, assimilando diferentes tipos de textos e estabelecendo relações deles com a realidade cotidiana do educando.

Para Ferreiro (2011, p. 95), as crianças iniciam a aprendizagem de noções matemáticas, já nos primeiros anos de vida, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série). Assim como, iniciam o aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender.

Da mesma forma, se dá o início da aprendizagem do sistema de escrita, visto que a escrita faz parte do cotidiano das crianças que moram nos centros urbanos, e essa paisagem exige continuamente o uso da leitura e da escrita.

[...] As crianças urbanas de 5 anos geralmente já sabem distinguir entre escrever e desenhar; expostas ao complexo conjunto de representações gráficas presentes no seu meio, são capazes de distinguir o que é desenho e o que é “outra coisa”. Que chamem de “letras” ou “números” a esse conjunto de formas gráficas que possuem em comum o fato de não serem desenho, não é o crucial nessa idade. Mais importante é saber que essas formas servem para uma atividade específica que é o ato de ler, e que resultam de uma outra atividade também específica que é o ato de escrever. (FERREIRO, 20011, p. 95).

Sendo assim, o conceito de letramento compreende que o indivíduo não precisa, necessariamente saber ler ou escrever para ser letrado. Como exemplifica Soares (2009):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que

um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações. (SOARES, 2009, p. 24-25).

Esses exemplos demonstram que existem diferentes níveis de letramento, que envolvem habilidades e práticas de leituras variadas, que dependem do meio social em que o indivíduo se insere na sociedade. Assim como, os primeiros contatos com a leitura e escrita acontece através do “faz de conta”, no qual a criança representa situações de uso da leitura e da escrita, já presentes em sua realidade cotidiana.

Portanto, é essencial que no processo de alfabetização, o professor amplie sua visão e insira o educando em diferentes espaços de socialização, que suscitem novas formas de letramento, assim como, familiarize-o com os diferentes usos da leitura e da escrita na sua própria realidade cotidiana, ensinando-o a identificar os variados gêneros textuais que acompanham muitas das nossas atividades do dia a dia.

1.2.3. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos

O gênero discursivo história em quadrinhos é uma narrativa que se caracteriza pelo uso de uma linguagem escrita (verbal) e visual (não verbal), cujo diferencial está na combinação de sequência de imagens e palavras, associadas a balões de diferentes formas, que representam a fala e o pensamento dos personagens nos quadrinhos. Podemos destacar também, a presença de sinais de pontuação variados, que indicam o modo como os personagens expressam seus próprios sentimentos. Além das onomatopéias, que indicam os sons e ruídos produzidos pelas pessoas, objetos e animais.

De acordo com Assis e Marinho (2016), numa história em quadrinhos existe uma mistura homogênea entre mensagem icônica e linguística. Nesse sentido, a iconicidade permite que a mensagem seja transmitida visualmente com o máximo de informações e com número reduzido de signos. Sendo assim, elementos como os balões, as legendas e o requadro constituem um verdadeiro repertório simbólico, podendo ser considerados como uma semântica dos quadrinhos.

Figura 1 – Iconicidade nos quadrinhos



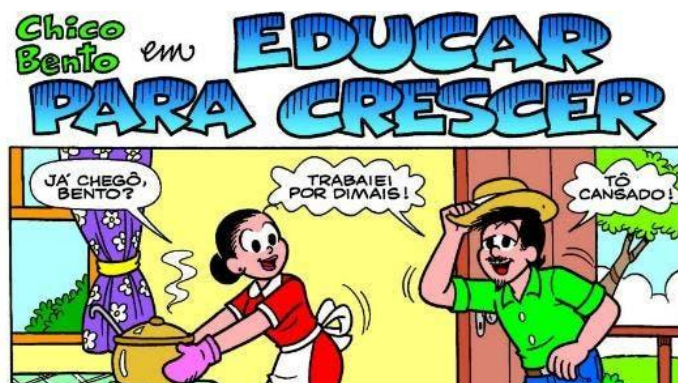
Fonte: <http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-11.html>

Por conseguinte, a história em quadrinhos é um gênero discursivo, que associa imagens e palavras, cujos diálogos aparecem em balões, expressando os sentimentos e os pensamentos dos personagens da história. O uso de diferentes elementos da linguagem oral, aproxima o gênero do contexto cotidiano de fala, tornando-o um entretenimento que diverte e causa humor.

Nos quadrinhos, os diálogos são escritos dentro de balões que apresentam diferentes formatos, geralmente, semicirculares e desenhados em linha contínua. O balão se liga à boca do personagem pelo apêndice, o que mostra ao leitor quem está pronunciando as palavras. O apêndice é semelhante a uma pequena cauda e funciona como um travessão que introduz o texto escrito. Para Eguti (2001), os traços do balão limitam visualmente a fala ou os sons emitidos pelos personagens, e é em seu interior que se localiza a maioria da trama da HQ. Nele, podem-se encontrar tanto palavras quanto sinais, desenhos ou grafemas que correspondem a uma ideia, sonhos ou pensamentos, contribuindo com a dinâmica da leitura e causando impacto à ação. (ASSIS and MARINHO, p. 119, 2016).

As legendas são elementos que não seguem a regra de utilização, podendo ser usadas ou não pelo quadrinista, e sua localização é feita conforme os aspectos estéticos escolhidos pelo autor do quadrinho. Elas representam a voz do narrador, descrevendo algum acontecimento importante para a construção da narrativa contada ao longo dos quadros.

Figura 2- Legenda nos quadrinhos



Fonte: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/o-incrivel-poder-das-historias-em-quadrinhos>

Outro recurso estético bastante usado nos quadrinhos é o requadro, que de acordo com Assis e Marinho (2016), é uma linha que envolve cada quadrinho, funcionando como uma moldura para o desenho. Ou seja, são as linhas que costumam contornar e enquadrar a história em quadrinho, ajudando a transmitir as emoções e sensações das ações dos personagens para o leitor. A sua forma varia de acordo com a criatividade dos quadrinistas, sendo comum o uso de linhas retas ou linhas onduladas, ou mesmo ausência delas.

Figura 3 - Requadro



Fonte: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20SONIA%20TANINO.pdf>

Além dos recursos não-verbais, as histórias em quadrinhos também se apropriam de recursos linguísticos para construir suas narrativas quadro a quadro. Sabe-se que o objetivo principal de uma história em quadrinhos, como afirma Assis e Marinho (2016), é a utilização de imagens, diálogos, gestos, expressões faciais e linguagem popular, entre outros. Caracterizando-se, principalmente pelo uso do discurso direto que indica o que o personagem fala, o que aproxima o gênero de uma conversação natural do dia a dia. Nesse

caso, os balões substituem o uso dos dois pontos, ponto e vírgula e do travessão, normalmente presente nos textos escritos.

Entre os recursos linguísticos mais utilizados nas histórias em quadrinhos podemos citar as onomatopeias, que se caracterizam por emitir sons de animais, pessoas, objetos, da natureza, entre outros. Elas normalmente, são encontradas fora dos balões representando os sons emitidos pelo personagem no diálogo.

Figura 4 - Onomatopeias



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27990>

A gíria também é um recurso linguístico presente nos diálogos dos personagens, e funciona como elemento que caracteriza a linguagem popular, representada por expressões que surgem com passar tempo, e se tornam conhecidas e frequentemente usadas por diferentes grupos sociais.

Figura 5 - Gíria



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/12379663>

A interjeição é outro recurso verbal que encontramos com frequência nos quadrinhos. Ela é usada para exprimir sentimentos, emoções, sensações e estados de espírito. Normalmente, aparece nos balões de fala acompanhada de um ponto de exclamação, dando ênfase as emoções expressas pelo personagem, e aproximando-a de uma conversa casual.

Figura 6 - Interjeição

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27990>

Além da linguagem verbal, os quadrinhos costumam usar recursos paralinguísticos, que são representados de forma visual, e evidenciam elementos da língua falada como: as diferentes entonações dos sons, o realce das letras das palavras, a cor utilizada, a espessura das linhas, os tamanhos dos caracteres, entre outros.

Figura 7 - Recursos Paralinguísticos

Fonte: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>

1.2.4 O gênero história em quadrinhos

As primeiras histórias em quadrinhos eram publicadas em jornais como entretenimento banal, sendo consideradas por muitos como um gênero inadequado para a aprendizagem das crianças. Porém, com o passar dos anos elas se popularizaram e se tornaram um dos meios de comunicação de massa mais apreciados por todas as idades. Dando destaque para os quadrinhos de super-heróis que foram incorporados ao imaginário global e se tornaram fenômenos mundiais de sucesso entre jovens e adultos.

O primeiro registro de quadrinho usando balões, onomatopeias, linhas e requadros, data de 1894, sob a autoria do ilustrador Richard Felton Outcault, que criou o personagem “O menino amarelo”, para a revista “Newa York World”.

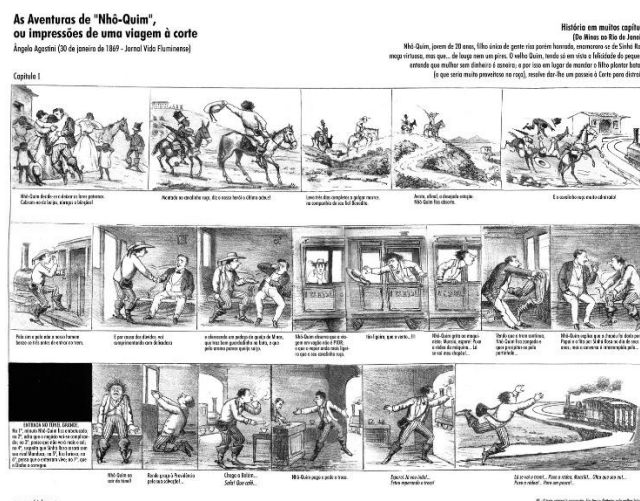
Figura 8 - O Menino Amarelo



Fonte: <http://www.casadosfocas.com.br/o-que-significa-imprensa-amarela-ou-marrom/>

No Brasil, a primeira história em quadrinhos publicada foi “Nho Quim e Zé Caipora”, do cartunista Angelo Agostini, que se tornou uma das mais populares histórias do final do século XIX, ao contar as aventuras de um jovem caipira de 20 anos que visita a corte do Rio de Janeiro.

Figura 9 - Nho Quim e Zé Caipora



Fonte: <https://jean-okada.blogspot.com/2015/06/as-aventuras-de-nho-quim-e-ze-caipora.html>

No início do século XX, a primeira e mais importante revista de quadrinhos para o público infanto-juvenil, Tico.Tico, torna-se um sucesso com milhares de exemplares a

venda. A revista se destacava por seus passatempos, mapas educativos, literatura infantil, informações sobre história, ciência, artes, geografia, civismo, e principalmente, pela publicação de histórias em quadrinhos para o público infantil brasileiro, tais como: “Bolão”, “Reco-Reco” e “Azeitona” (Luís Sá); “Juquinha”, “Carrapicho e ”Lamparina”(J. Carlos); “Kaximbow” (Max Yantok); “Zé Macaco” (Alfredo Storni).

(...) Acredita-se que foi o início dos quadrinhos infantis, pois trazia em seu bojo contos, curiosidades, poesia, datas históricas e textos informativos como aponta Penteado (2008). As publicações não eram inteiramente dedicadas a um personagem como os gibis atuais, mas reuniam diversas expressões culturais, com ênfase na literatura, abrindo um generoso espaço da arte que começava a se firmar no país. (MAGALHÃES, 2005, apud TANINO, 2011, p. 13).

Na década de 1930, surge a revista Gibi Semanal, cujo nome seria alguns anos depois, usado como sinônimo dos quadrinhos nacionais, especialmente os publicados por quadrinistas como Maurício de Souza e Ziraldo que popularizaram o termo Gibi e se tornaram sucesso nacional e internacional.

Mendonça (2002), enfatiza que com o passar do tempo as HQs foram ganhando estabilidade e alcançaram sucesso com publicações especializadas, denominadas gibis. Nos dias atuais ainda há publicações em jornais, mas encontram-se também em outros tipos de veículos, tais como gibis que atendem os mais diversos leitores, revistas voltadas ao lazer das crianças, além de ganharem espaço na mídia televisiva em formato de desenho animado e publicações voltadas como informativo de empresas pública e privadas. (TANINO, 2011, p. 13)

Hoje o gênero história em quadrinhos cresce de forma avassaladora e não sofre apenas influência de traços de outros países, também se destaca por suas próprias peculiaridades, dando ênfase a cultura nacional e caracterizando-se por sua autonomia e ludicidade.

As histórias em quadrinhos consolidam-se, no Brasil e no mundo, como enredos narrados quadro a quadro, com ampla utilização de textos verbais e não-verbais, bem como do discurso direto, característico da língua falada. Constituem-se, portanto, como um gênero discursivo secundário que, de acordo com Bakhtin (1997), aparece, normalmente, em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e engloba gêneros discursivos primários correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal. (ASSIS and MARINHO, p. 116, 2016).

A história em quadrinho se tornou um gênero acessível a todas as faixas etárias e presente no nosso cotidiano, sendo facilmente encontrada em textos jornalísticos, como também publicado em livros, blogs, redes sociais, entre outros. Seu conteúdo temático varia de acordo com o espaço de publicação. Os quadrinhos podem assumir um papel

político, social, crítico e atemporal (charge e cartum) ou apenas ser um entretenimento (tirinha e mangá).

1.2.5 Histórias em quadrinhos na escola

O gênero história em quadrinhos, é apreciado por possuir diferentes elementos visuais marcantes que relatam histórias de vida e cotidianas, com explicações e descrições sequenciais de acontecimentos que envolvem diversos personagens, principalmente, heróis e vilões bastante conhecidos do público jovem. Por ser uma forma de entretenimento descontraída e acessível estudos demonstram que os quadrinhos podem ser usados de modo eficaz no processo de ensino-aprendizado dos educandos.

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura é muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO 2010, p. 21 apud TANINO, 2011, p. 23).

Tais aspectos, tornam os quadrinhos um importante aliado para a educação, visto que, o gênero insere de forma dinâmica e descontraída conteúdos transversais, incentivando os educandos a lerem, escreverem, enriquecendo seu vocabulário, e desenvolvendo o pensamento crítico.

[...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente. (COSTA e COSTA2008, p. 29 apud TANINO, 2011, p. 22).

Desse modo, cabe ao professor se familiarizar com o gênero, e para isso deve selecionar o material de estudo e analisar a linguagem utilizada pelos quadrinhos. Quais são as características comuns a esse meio de comunicação de massa; como ele se distribui;

quais quadrinhos são populares entre o público infanto-juvenil; a sua origem; e quais os principais quadrinistas representam o gênero no mercado nacional.

Após a pesquisa, o docente deve selecionar o material de sua aula considerando a faixa etária dos educandos, assim apontando os objetivos que deseja alcançar com a sua aula, e adequando o conteúdo temático de acordo com o desenvolvimento intelectual dos alunos. Como saliente Vergueiro (2010, p. 28 e 29 apud TANINO, 2011, p. 24) em seu apontamento acerca da faixa etária:

- Pré-escolar é muito importante cultivar o contato com a linguagem das HQs, incentivando a produção de narrativas breves em quadrinhos, sem pressioná-los quanto a elaboração de textos de qualidade ou a cópia de outros modelos.
- Nível Fundamental: Da mesma forma, começa aos poucos a identificar características específicas de grupos e pessoas, podendo ser apresentada a diferentes títulos ou revistas de quadrinhos, bem como ser instada a realizar trabalhos progressivamente mais elaborados, que incorporem os elementos da linguagem dos quadrinhos de uma forma mais intensa.
- Nível Fundamental (5ª a 8ª séries): os alunos tem mais consciência da sociedade que os rodeiam. Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social. As produções próprias incorporam a sensação de profundidade, a superposição de elementos e a linha do horizonte, fruto de sua maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos.
- Nível Médio: e uma fase de mudanças de personalidade não aprova qualquer tipo de material, muitas vezes questionam o que e oferecido em sala de aula. Nas produções próprias, buscam reproduzir personagens mais próximos da realidade, com articulações, movimentos e detalhes de roupas que acompanham o que veem ao seu redor.

Vale ressaltar que ao destrinchar os elementos que caracterizam e compõem o gênero história em quadrinhos, o professor estará trabalhando com a linguagem verbal e não-verbal, e possivelmente utilizando outros gêneros textuais na proposta de atividades, que exigirá dos alunos outras competências de uso da língua, como por exemplo, transformar o discurso direto do quadrinho em indireto. Isso tudo dependerá da função e do suporte que os outros gêneros escolhidos assumirão ao longo produção textual.

Sua utilização permite, conforme o que expõe Dell'Isola (2007), trabalhar com a retextualização: o processo de transformação de um gênero textual em outro. Nesse caso, o trabalho se realizaria a partir da refacção e reescrita do texto do gênero HQ em outro que também sirva para veicular/comunicar as informações constantes no texto original. O interessante desse tipo de atividade, em especial com o gênero HQ, é que tudo aquilo que a imagem comunica precisará ser colocado em palavras, o que exigirá um grande aprendizado reflexivo do alunado. (ASSIS and MARINHO, p. 123, 2016).

É importante ressaltar, que os quadrinhos abrem um leque de possibilidades para o trabalho com conteúdo de temáticas transversais que incluem questões sociais, políticas, culturais, de saúde, de meio ambiente, éticas, entre outras. Como aponta Tanino (2011, p. 23), é um material rico para trabalhar os conteúdos transversais, pois tem boa aceitação entre alunos e pode render outras produções do conhecimento mais interessantes a cada faixa etária.

Partindo dessas considerações, o gênero história em quadrinhos é um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem, pois, é um instrumento de entretenimento totalmente inserido no nosso cotidiano, e enriquecido de possibilidades comunicativas que auxiliam no desenvolvimento da prática de leitura e escrita, além de explorar, diferentes elementos ideológicos e culturais que ensinam o aluno a explorar, analisar, discutir e compreender conceitos enraizados dentro de sua própria realidade social. Sem se esquecer do papel da ludicidade, que abre espaço para uma leitura descontraída e divertida.

CAPÍTULO III – A PESQUISA

3.1 Etapas a serem trabalhadas em sala de aula

Figura 10 - Tirinha da Turma da Mônica



Fonte: <https://acessaber.com.br/atividades/genero-textual-historia-em-quadrinhos-5o-e-6o-ano/>

1. Apresentar para as crianças uma página da revista em quadrinho, falando sobre os personagens, onde ocorre a história e verificar o interesse delas.

A HQ introduzida é bastante conhecida pelos alunos e foi recebida com muito entusiasmo, inclusive alguns educandos possuíam sua própria revista da Turma da Mônica na mochila. Como tal, algumas crianças fizeram vários comentários sobre os personagens, especialmente os que estavam presentes no quadrinho. Eles demonstravam conhecerem até mesmo a Turma da Mônica mais velha, falavam dos bordões que caracterizavam cada personagem e que tornavam eles popularmente conhecidos do grande público. Logo após, notaram que os espaços vazios nos balões e lembraram a aula anterior que falava sobre os diferentes tipos de balões de falas. Partindo dessas considerações, deram início a atividade em que contariam a sua própria história utilizando os diferentes recursos estilísticos e gramaticais para expressar as falas dos personagens da Turma da Mônica. Alguns ficaram tão entusiasmados que se dispuseram a ler a própria história para turma.

2. Manejo do HQ: esse passo é o mais divertido, pois as crianças querem olhar cada uma o seu próprio, fazendo perguntas, mostrando os personagens e deduzindo o que está lendo.

Na construção do diálogo dos personagens do quadrinho apresentado para a turma, elas tiveram como foco inicial a linguagem visual da HQ. Como podemos observar na figura 10, Cebolinha está caminhando com seus fones de ouvido, enquanto Cascão tenta conversar com ele e avisar que ele poderia cair do penhasco que estava bem a sua frente. A partir disso, as crianças demonstraram e deduziram na construção de seus próprios diálogos a mesma ideia e usaram onomatopeias, interjeições, recursos paralinguísticos, gírias, mesmo sem terem aprofundado no conteúdo dos recursos linguísticos e estilísticos comumente usados nas histórias em quadrinhos.

3. As crianças deverão avaliar o HQ e fazer a releitura através de desenho.

3.1 Personagem

O Cascão é um dos amigos mais próximos de Cebolinha e recebe esse apelido pelo fato de andar sempre sujo e não gostar de tomar banho. Apesar de na maioria das vezes se envolver nos planos “infalíveis” de seu melhor amigo, adora jogar futebol e é muito habilidoso no esporte.

3.2 Personagem

O Cebolinha é um dos personagens mais famosos da Turma da Mônica e conhecido por falar sempre trocando o r intervocálico pelo l nas palavras; ele está sempre arquitetando planos "infalíveis" para derrotar a Mônica, e roubar o seu coelho; costuma ser egoísta e bem arrogante, e por isso mesmo se estresse com facilidade com quem o perturba ou discorda dele.

4. Falar sobre os diversos tipos de balões e os significados de cada um. As crianças deverão pesquisar os diversos balões em revistas.

Um dos principais e mais importantes recursos de linguagem verbal e não-verbal, utilizado na história em quadrinhos são os balões. Eles auxiliam na construção de sentido da história apresentando as falas e os pensamentos dos personagens, muitas vezes reforçando e esclarecendo a ação e o comportamento deles na HQ, através do próprio formato do balão que exprime os sentimentos dos personagens, o que permite uma maior compreensão textual da narrativa. Partindo dessas considerações, essa atividade teve como foco o reconhecimento dos diferentes formatos dos balões que podem ser encontrados nas diferentes histórias em quadrinhos. Essa ação de ensino-aprendizagem conseguiu com êxito com que as crianças compreendessem a importância dos balões, reconhecendo quando um personagem está cochichando, pensando, gritando, cantando, tendo uma ideia, entre outros.

Figura 11 - Tipos de balões



Fonte: <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>

5. Onomatopeia

A onomatopeia é uma figura de linguagem que é usada para representar os sons, ruídos e movimentos de animais, objetos e pessoas, de tal modo que ajude numa maior compreensão da história em quadrinho, tornando ela divertida, emocionante e próxima do cotidiano. Considerando isso, a atividade proposta para essa aula teve como foco a criação de tirinhas que incluíssem onomatopeias nos seus quadrinhos. Para isso, foi apresentado um quadro de relação de onomatopeias, anteriormente estudado com os alunos, para que eles pudessem pesquisar e usar as palavras de acordo com os sons ou ruídos que quisessem usar em sua HQ. Todos conseguiram completar a atividade sem qualquer dificuldade.

Veja abaixo alguns exemplos de onomatopeias:

Tic-tac: som do relógio

Toc-toc: som de bater na porta

Sniff sniff: som de pessoa triste, chorando

Buááá: ruído de choro

Atchim: barulho de espirro

Uhuuu: grito de felicidade ou adrenalina

Aaai: grito de dor
Cof-cof: som de tosse
Urgh: referente ao nojo
Nhac: ruído de mordida
Aff: som que expressa tédio e raiva
Grrr: som de raiva
Zzzz: som de homem ou animal dormindo
Tchibum: som de mergulho
Tum-tum: batidas do coração
Plaft: som de queda
Bum: ruído de explosão
Crash: som de batida
Smack: som de beijo
Au Au: som do cachorro
Miau: som do gato
Cocóricó: som do galo cantando
Piu-piu: som do passarinho
Vrum-vrum: som de motor (moto, carro, etc.)
Bang-bang: som de tiro
Bi-bi: som de buzina
Din-don: som da campainha
Blém-blém: badalar dos sinos
Trrrim-trrrim: ruído de telefone tocando

6. Comentar como é o diálogo entre as personagens. Oferecer desenhos do HQ em uma folha de papel, para que as crianças em duplas façam o diálogo de acordo com cada figura.
7. Cada dupla receberão uma tirinha para que faça a releitura, usando desenhos e escrita.
8. Agora as crianças realizarão a criação de uma tirinha em quadrinhos de acordo com o seu assunto preferido: um brinquedo, um passeio, uma história. Será um trabalho individual e cada criança registrará do seu jeito.

9. Sugerir a construção de histórias em quadrinhos, a partir de pequenas tiras (três quadrinhos), fornecidos pelo professor, permitindo ao aluno criar personagens e enredos próprios.

A sugestão de construção de história em quadrinhos partiu da temática do meio ambiente (reciclagem e coleta seletiva). Dentro dessa proposta de narrativa, a criação dos personagens e enredos foram livres, e considerou o papel transversal dos quadrinhos que trabalha com a inclusão de conteúdos que vão além do entretenimento, mas envolvem causas sociais, políticas, ambientais e muitas outras. Aqui, as crianças exercitaram a sua criatividade, questionaram a própria realidade e colocaram em prática tudo o que aprenderam ao longo do semestre sobre os principais elementos verbais e não-verbais que caracterizam uma história em quadrinho.

3.2 Conclusão da atividade

A questão pedagógica proposta pelo nosso projeto de intervenção foi a inclusão dos gêneros textuais, como proposta de análise e reflexão das diferentes atividades comunicativas do dia a dia. Desse modo, focamos nosso trabalho no uso do gênero história em quadrinhos, que se caracteriza por ser uma narrativa de entretenimento, de linguagem simples, cujo diferencial está na combinação de uma sequência de imagens com palavras, associadas a balões de diferentes formas, que representam a fala e o pensamento dos personagens nos quadrinhos. Podemos destacar também, a presença de sinais de pontuação variados, que indicam o modo como os personagens expressam seus próprios sentimentos. Além das onomatopeias, que indicam os sons e ruídos produzidos pelas pessoas, objetos e animais.

Nossa estratégia didática-pedagógica buscou trabalhar com aulas mais atrativas que explorassem ao máximo a ludicidade dos quadrinhos, especialmente o conhecimento prévio dos alunos, atentando-se para o desenvolvimento da prática de leitura da linguagem gráfica, oral e escrita, o enriquecimento do vocabulário, a produção textual e o uso dos elementos gramaticais próprio gênero textual.

Algumas de nossas atividades envolveram a retextualização do gênero HQ, o que exigiu do educando o conhecimento prévio de alguns elementos gramaticais. Ou seja, os alunos em alguns momentos precisavam transformar o discurso direto das HQs em indireto. E muitas vezes, conhecer dois ou mais gêneros e as funções que se destinavam.

Nesse contexto, é importante ressaltar que nosso trabalho procurou empregar o gênero HQ de forma mais ampla, assumindo uma leitura de conteúdo interdisciplinar no momento que sugerimos o trabalho com temática do meio ambiente (reciclagem e coleta seletiva). O que torna gênero história em quadrinhos um importante aliado não só para as aulas de leitura e produção de texto, mas também para a construção da criticidade e do raciocínio lógico.

Por estar tão presente em nosso cotidiano, a história em quadrinho se torna um importante aliado no ensino, tanto nas aulas de leitura e produção textual como nas demais disciplinas escolares. Pois é um produto de comunicação de massa que atrai tanto crianças como adultos, e está carregado por si só de complexidades e ideologias que devem e valem a pena ser discutidos com as crianças.

Por conseguinte, os momentos reflexivos dentro de sala de aula corroboram para que os alunos desenvolvam o hábito de leitura, porque, pelo contrário do que a história diz, as histórias em quadrinhos contribuem para o desenvolvimento do senso crítico nas crianças, pois, não são um entretenimento vazio, mas um importante aliado para que o docente introduza conhecimentos aguçando a curiosidade do educando e despertando o seu interesse para a leitura de outros gêneros.

3.4 Proposta de intervenção

O presente estudo é fruto de uma proposta de intervenção realizada em conjunto com o Programa de Residência Pedagógica (CAPES), que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo aperfeiçoar a formação docente e supervisionar os cursos de licenciatura, contemplando atividades de regência e estágio curricular, a fim de promover um melhor entendimento do papel do professor dentro da sala de aula, dando experiência na área de ensino e orientando na formação do

licenciando. Desta forma, a intervenção pedagógica foi elaborada durante o segundo semestre de 2018, e aplicado no decorrer do primeiro semestre de 2019, considerando as necessidades dos alunos e com a ajuda dos professores, que nos orientaram acerca das dificuldades dos educandos dentro da sala de aula.

Para a elaboração do projeto de intervenção, tivemos reuniões com os residentes da Escola Brandina Vasconcelos Alamy, trocando ideias, informações e diálogos sobre a instituição. Para isso, conversamos com o professor preceptor do Programa Residência Pedagógica, e este nos informou que a escola necessitava de apoio na alfabetização, especialmente, com as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Dessa forma, decidimos focar nosso trabalho pedagógico na alfabetização e letramento, e assim, usar ferramentas de diferentes meios, que permitissem com que conhecêssemos melhor cada aluno, as suas dificuldades, sempre procurando o melhor método que fosse promotor de uma aprendizagem significativa dentro e fora da sala de aula.

No segundo semestre de 2019, escolhemos a turma do 5º ano, e demos destaque a um plano de ação pedagógica que buscasse trabalhar com a compreensão da linguagem verbal e não verbal, considerando para isso, o contexto de uso do gênero textual história em quadrinhos. Como queríamos trabalhar com um gênero textual que abrangesse a realidade comunicativa dos alunos, optamos pela escolha das histórias em quadrinhos, por ser um gênero acessível e presente na realidade cotidiana das crianças.

Na nossa primeira ação pedagógica, fizemos uma breve introdução do gênero textual história em quadrinhos, destacando os recursos linguísticos e gráficos do texto narrativo. Conseqüentemente, percebemos que a turma gostou bastante do tema de estudo, e demonstraram conhecer o gênero narrativo, incluindo a presença dos quadrinhos em suas vidas. Nesse caso, deram destaque para a coleção de quadrinhos da “Turma Mônica”. Mediante isso, propomos que os alunos criassem sua própria história em quadrinhos, tendo como base os quadrinhos de Maurício de Sousa. Os alunos analisaram uma tirinha sem falas e criaram uma nova história com base nas imagens presentes nos quadrinhos. Por fim, chamamos os alunos para lerem a história criada por eles.

Na nossa segunda ação pedagógica, trouxemos o material de estudo impresso para cada aluno. Por conseguinte, fizemos a leitura dos tópicos estudados (balões, interjeições e onomatopeias) Cada um desses tópicos foram cuidadosamente estudados, com a leitura individual e coletiva dos textos, seguido de pequenas atividades que retomavam o conteúdo estudado na aula anterior.

Na nossa terceira ação pedagógica, focamos na interpretação de duas charges que retratavam o desmatamento. A atividade proposta foi a análise dos elementos textuais e gráficos dos quadrinhos. Acompanhamos os alunos com a leitura colaborativa, o diálogo e a discussão sobre o conteúdo das charges.

Na nossa quarta ação pedagógica, contamos um pouco da origem dos primeiros quadrinhos. O recurso didático usado foi a apresentação de slides, composto de pequenos textos e imagens que contavam um pouco da origem e repercussão dos quadrinhos no Brasil e no mundo. Nesse dia, notamos que a turma estava bastante animada e participativa na aula, comentando e sugerindo quadrinhos que já conhecem e/ou fazem parte do seu dia a dia. Em seguida, aplicamos uma atividade interpretação textual que discutia sobre a carreira de Maurício de Sousa, os personagens e as histórias em quadrinhos preferidas dos alunos.

Na nossa quinta ação pedagógica, trouxemos um vídeo animado da Turma da Mônica, que fala sobre o meio ambiente e a importância de sua preservação para manter a vida no planeta. A animação foi uma introdução ao tema de atividade da nossa última aula do projeto que seria realizada nas semanas seguintes, e teve como base de estudo, o projeto de reciclagem que a escola estava realizando naquele mês. Por fim, entregamos uma atividade de interpretação textual a sobre a reciclagem.

Na nossa sexta ação pedagógica, retomamos oralmente com a turma, o conteúdo das aulas anteriores. Assim, recordando os elementos gráficos e linguísticos que caracterizam uma história em quadrinhos. Logo após, propomos que as crianças criassem a sua própria história em quadrinhos, considerando para isso, a temática do meio ambiente (reciclagem e coleta seletiva). Conseqüentemente, notamos que as crianças compreenderam bem a proposta de atividade, e também, conseguiram absorver o conteúdo do gênero textual de forma clara, precisa e significativa. O que agregou na realidade comunicativa dos alunos, e de certa forma, demonstrou a presença relevante dos quadrinhos na vida dos discentes.

Nesse contexto, imergimos nos aspectos discursivos da língua, a partir da inclusão do estudo do gênero textual história em quadrinhos, como proposta de conhecimento significativo que se apoia em múltiplas situações de comunicação da realidade cotidiana, que assim, agregam sentido às práticas didáticas de trabalho com a linguagem oral e escrita. Como aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997, p. 23):

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Partindo dessas considerações, falamos sobre a estrutura da história em quadrinhos, narrativa que apresenta recursos com linguagem verbal e não-verbal. Para isso, trouxemos alguns exemplos de tirinhas e quadrinhos. As atividades propostas focaram na identificação dos elementos linguísticos e estruturais que caracterizam o gênero textual.

Para isso, trabalhamos exercícios que ampliassem a familiaridade e conhecimento da turma sobre o gênero história em quadrinhos. Assim, selecionamos tirinhas de vários autores e comparamos a maneira que cada um deles usam os recursos linguísticos e estruturais desse gênero narrativo.

Tendo em vista as condições de produção do estudo, percebemos que as crianças gostaram da temática de intervenção pedagógica proposta, se mostraram bastante participativas e demonstraram conhecimento do gênero narrativo, reafirmando a presença dele em suas vidas. Assim como, conseguiram delimitar os elementos estruturais e linguísticos que caracterizam o gênero textual.

Partindo dessas considerações, nossa proposta de ação pedagógica atingiu os objetivos de aprendizagem, na medida que, as crianças conseguiram compreender a diferença entre a linguagem verbal e não verbal, identificar os elementos que caracterizam o gênero história em quadrinhos e usar autonomamente estratégias de leitura, compreendendo a modalidade de leitura e interpretação do gênero textual. Desse modo, reafirmamos a importância do papel da leitura nas séries iniciais e como o trabalho com gêneros narrativos podem despertar o interesse e a curiosidade da criança pelas histórias literárias.

3.4.1 Metodologia

Para este estudo trabalhamos com a perspectiva metodológica, de abordagem exploratória, que tem como finalidade proporcionar a construção de conhecimentos, e as possibilidades de inserção dos gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento, com o intuito de orientar no trabalho docente. Dentro de uma abordagem qualitativa, desenvolvemos uma atividade de campo, propondo o trabalho com a linguagem relacionando-a com as vivências da criança.

Mediante isso, procuramos nos familiarizar com a rotina escolar da instituição, reconhecendo os diversos aspectos da realidade dos alunos e dos professores, observando a estrutura física e a organização pedagógica da unidade escolar, levantando informações sobre seus projetos pedagógicos, as condições de funcionamento da escola, a situação familiar dos alunos, e as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Sob esse olhar, nosso projeto surgiu como proposta pedagógica que procurou trabalhar o gênero textual história em quadrinhos, introduzindo os elementos característicos dessa narrativa que tanto atrai as crianças e abordando a importância da literatura infantil no ambiente escolar.

Para tanto, optamos pela leitura colaborativa como modalidade de leitura, incluindo atividades de interpretação textual, a partir do trabalho com questões que esmiuçavam os textos, de tal modo que, as crianças conseguissem compreender a história, decifrando-a, antecipando acontecimentos, fazendo inferências e verificando os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto.

Mediante isso, aproximamo-nos metodologicamente da concepção problematizadora da educação de Paulo Freire, tornando a curiosidade como meio propulsor do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, ao desenvolver a curiosidade como inquietação indagadora, demos reconhecimento ao valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição e da adivinhação, criando possibilidades de superação do conhecimento de senso comum, transformando-o, a partir da investigação do próprio pensar do aluno, delimitado por acontecimentos que rodeiam o mundo do sujeito escolar.

Portanto, atendendo as demandas da escola participante do Programa Residência Pedagógica, o presente estudo teve como finalidade analisar as condições de uso da leitura e escrita, atribuindo sentido e significado contextual para as diferentes situações de comunicação da criança, assim, estimulando não só a capacidade criativa, mas também apresentando diferentes modalidades de leitura e interpretação dos gêneros narrativos.

3.4.2 Desenvolvimento

No início do Programa Residência Pedagógica, foram realizadas reuniões com a coordenação do programa, para assim, identificar as demandas necessárias para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico da escola. Nesses dias, a professora orientadora, apresentou o programa de forma clara e objetiva, e tirou dúvidas sobre a construção do projeto de residência e do Plano de Ação Pedagógica. Assim como, também foram realizadas reuniões de orientação com os preceptores/o professor e a docente orientadora.

Para a construção do projeto pedagógico de residência, passamos pelo processo de reconhecimento da rotina escolar e das dificuldades e preocupações dos docentes. Assim, pudemos reconhecer os diversos aspectos da realidade dos alunos e dos professores, observando a estrutura física e a organização pedagógica da unidade escolar, levantando informações sobre seus projetos pedagógicos, as condições de funcionamento da escola, a situação familiar dos alunos, e as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, após o levantamento de dados e o diálogo com os docentes da unidade escolar, percebemos a grande necessidade de um trabalho pedagógico que priorizasse atividades com vistas à alfabetização e o letramento nas séries iniciais do ensino fundamental, compreendendo a aprendizagem da leitura e escrita como um processo dinâmico, que se faz por duas vias, uma técnica (alfabetização) e outra social (letramento).

Por conseguinte, propomos o desenvolvimento de nosso Plano de Ação Pedagógica, considerando os aspectos discursivo da língua, a partir da inclusão do gênero textual história em quadrinhos, como proposta de conhecimento significativo que se apoia em múltiplas situações de comunicação da realidade cotidiana, que assim, agregam sentido às práticas didáticas de trabalho com a linguagem oral e escrita. Ao mesmo tempo, que fornece alicerce para as demais disciplinas escolares, ampliando o conceito de letramento como parte do desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, já que conhecer as letras é somente um meio para o letramento.

Dentro da sala de aula, acompanhamos o trabalho das professoras regentes, observando e fornecendo ajuda pedagógica. Durante nossas aulas, tivemos todo apoio para desenvolver nosso subprojeto e as crianças foram receptivas e participativas. Assim, pudemos notar que o trabalho com gêneros textuais que envolvessem os quadrinhos eram um atrativo e tanto para as crianças, que imergiam por completo no enredo das narrativas já presentes no seu dia a dia.

Nesse sentido, pensando na leitura e escrita como aspectos socioculturais de uso da língua, procuramos trabalhar a linguagem, subtendendo que saber ler e escrever, é ser capaz de fazer uso da leitura e escrita, colocando o estudante no mundo letrado, para informar, interagir, criar e agir de forma autônomo nas práticas de comunicação sociais.

Por conseguinte, entendemos o ensino como o estímulo da capacidade criadora do educando, dando importância a variados pormenores da cotidianidade do mesmo, de tal maneira que, aponte a realidade concreta associada em que este assume-se como sujeito da produção do seu próprio saber. O que torna possível a compreensão do papel da escola na construção de um conhecimento que tem lugar fora dela.

Considerações Finais

Nesse movimento de ensino-aprendizagem, consideramos a leitura e a escrita como aspectos socioculturais de uso da língua, subtendendo que saber ler e escrever, é ser capaz de fazer uso da língua oral e escrita, colocando o estudante no mundo letrado, para informar, interagir, criar e agir de forma a reconhecer os diferentes gêneros textuais que são expressões da realidade comunicativa social.

Nesse sentido, procuramos abordar a importância da leitura dos mais variados gêneros textuais no ambiente escolar e o seu papel fundamental na formação de leitores. Da mesma maneira, de forma lúdica e dinâmica levamos para a sala de aula um pouco da narrativa fantástica que tanto atrai as crianças. Atribuindo sentido e significado contextual para as diferentes situações de comunicação do educando, e assim apresentando diferentes modalidades de leitura e interpretação do gênero textual história em quadrinho.

Como apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), procuramos aprofundar o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos do gênero história em quadrinhos, do tipo de relação que o aluno estabelece com ele, dos

recursos coesivos utilizados, explicitando que os conteúdos de natureza gramatical, foram selecionados em função das necessidades apresentadas pelos alunos no processo de produção e compreensão de textos.

Assim sendo, percebemos a importância de desenvolver diariamente, práticas pedagógicas diferentes e significativas partindo da realidade do aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive com êxito. Para isso, buscamos construir de forma autônoma, um subprojeto pedagógico, que focasse no processo de alfabetização e letramento dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, compreendendo as diferentes modalidades de leitura e interpretação dos diferentes gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Veridiana. **Fundamentos e metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

ASSIS, Lúcia Maria de; MARINHO, Elyssa Soares; "História em quadrinhos: um gênero para sala de aula", p. 115 -126. In: **Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática**. São Paulo: Blucher, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo Editora 34, 2016.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSETTARI, Marcel Innocenti. **Tipo, Gênero textual e Gênero do Discurso: Em Busca de Uma Definição para o Ensino**. Diálogo das Letras. Pau dos Ferros, V. 01, n. 02, p. 132-151, jul./dez. 2012.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização**. IESDE Brasil S.A: Curitiba, 2009.

CRISTOFOLINI, G. M. A. F.; SILVA, D. **Resgate de valores: fábulas e outras dinâmicas**. Revista Extensão em Foco. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/11770>>. Acesso em: 06 de mai. de 2019.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

FERNANDES, Ana Mafalda de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional**. UdeMIEP. 2008. Disponível

em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8060>>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LINS, Neilton Farias. **Gêneros discursivos e o ensino de linguagem**. Revista Letra Magna. Ano 04, n. 06, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINISTRINA, V. e BYER, M. A. **O lúdico – Uma forma de educar na Ed. Infantil**. In. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, n. 9.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. O processo de pesquisa: iniciação. 2. Ed. Brasília: Líber Livro, 2006. 122 p. – (Serie Pesquisa, v.2).

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado. **Gênero textuais e ensino de língua portuguesa**. Revista Eletrônica Ícone. Vol. 4, n. 1, 2009.

SILVA, Marcinete Rocha. **Gêneros textuais como recursos para ensino e aprendizado de língua portuguesa**. Revista Moinhos. Tangará da Serra. v.3, n.3, p.91-110, 2013.

SILVA, Ruth Pinto da. **Letramento e gêneros textuais: seus fundamentos**. Guarabira: UEPB, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. AS abordagens tipológicas dos textos. **Linguagem em (Dis)curso**. Vol. 12, n. 1, 2012.

TANINO, Sonia. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar**. 2011. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAKIR, Maisa de Alcântara; FUNO, Ludmila Belotti Andreu. **O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 877-897, 2013.