



## HQs digitais e o aprimoramento das capacidades de linguagem

Júlio Araújo<sup>i</sup> (UFC)

Leonel Andrade dos Santos<sup>ii</sup> (UECE)

**Resumo:** Proporcionar práticas que fomentem o aprimoramento das capacidades de linguagem dos alunos da educação básica brasileira se evidencia como um impetuoso desafio para os professores de Língua Portuguesa. Fundamentados nessa realidade, suscitamos o seguinte questionamento: como empregar ferramentas digitais de produção de histórias em quadrinhos para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos? Como resposta a essa indagação, apresentamos, nesse artigo, dados oriundos de uma pesquisa-ação realizada por meio de Oficinas de Letramentos Digitais (OLDs) em uma escola pública da cidade de Caucaia – CE, e reflexões acerca dessa prática que apontam para a real possibilidade do uso pedagógico da ferramenta disponível gratuitamente na web como um importante meio para aprimorar as capacidades de linguagem dos alunos. Após a análise de um corpus composto por produções de 14 alunos, concluímos que as intervenções realizadas e o uso da ferramenta digital proporcionou o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos participantes da pesquisa.

**Palavras-Chave:** Capacidades de linguagem; ferramenta digital; histórias em quadrinho.

**Abstract:** Providing practices that promote the improvement of language capacities of students who attend basic education in Brazil is a challenge for Portuguese teachers. Based on this reality, we raise the following question: how to use digital tools to produce comics in order to develop the students' language capacities? To answer this question, we present data from an action research carried out by means of Workshops on Digital Literacies at a public school in Caucaia – Ceará, and also through reflections on this practice indicating a real possibility of the pedagogical use of this free tool, available on the web, as an important means to enhance the students' language capacities. After the analysis of a corpus comprising the

productions of 14 students, we have concluded that the interventions and the use of digital tools have led to the development of language capacities of the students who took part of the research.

**Keywords:** Language capacities; digital tools; comics.

## 1. Introdução

Estudos e discussões que ponderam acerca das ações humanas homologam reiteradamente a relevância da interação para a sua construção. No curso das relações sociais, mobilizamos capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BROCKART, 1993) para estabelecer práticas e desenvolver formas verbais para comunicação. Esta, uma das ações mais ricas e complexas, é continuamente (re)(des)construída e tem sua estrutura plenamente determinada pelo meio social e pelas relações nas quais o sujeito está situado (BAKHTIN, 2006).

Em termos práticos, isso ocorre, por exemplo, quando dialogamos com os familiares no café da manhã, folheamos um jornal para nos atualizarmos com as notícias do dia, lemos as placas de trânsito no caminho do trabalho, ou compartilhamos informações com amigos nas redes sociais. Nessas e em outras diversas situações, a linguagem se evidencia não apenas como um instrumento, mas como componente imprescindível para a própria existência humana. Do mesmo modo como “ser peixe é ser na água”<sup>1</sup>, nossa existência estaria comprometida sem a linguagem. Por ela, nos relacionamos, convencemos, somos convencidos e projetamos as nossas imagens no âmago das interações.

Para nos engajarmos em uma ação de linguagem, movimentamos algumas capacidades que nos permitem identificar o contexto de interação e assim adaptar nossa produção, seja ela oral ou escrita, à situação comunicativa. Elas também nos permitem organizar o nosso discurso em uma infraestrutura textual por meio de encaixamento ou de justaposição de sequências textuais, bem como realizar operações linguísticas na construção da arquitetura interna do texto. As capacidades de ação, discursiva e linguística discursiva passam a ser desenvolvidas a partir dos momentos iniciais de interação no seio familiar e são aprimoradas na medida em que as relações sociais se complexificam (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

---

<sup>1</sup> Metáfora construída por Marcos Bagno na apresentação da obra de Antunes (2010, p. 11).

No entanto, essas experiências cotidianas não-escolarizadas não nos oferecem bases sólidas para que atuemos de forma eficiente em algumas situações de comunicação. Compete à escola, importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995), promover estratégias de inserção dos alunos em práticas de linguagem com o intuito de criar meios sistemáticos de observação, descrição, reflexão e mediação para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para constatar como determinadas estratégias de ensino podem promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem, relevantes estudos investigaram acerca da relação entre o ensino e a aprendizagem de leitura e produção de textos em língua materna ou estrangeira, como realizados por Cristóvão (2007), Labella-Sánchez (2007) e Gondim (2012). Propomos complementar esse rol de pesquisas ao analisar como podemos utilizar ferramentas de produção de histórias em quadrinhos (HQs) digitais para favorecer um meio de inserção dos alunos em ações de linguagem complexas e, com isso, prover-lhes meios adequados para o aprimoramento das capacidades de linguagem.

Cientes, portanto, do papel de mediador no processo de aprendizagem e de potencial agente de letramento, buscamos elucidar as seguintes questões norteadoras: como desenvolver uma prática que aprimore as capacidades de linguagem dos alunos e como fazer uso de ferramenta digital para produção e edição de HQs que favoreçam o desenvolvimento de tais capacidades? Para isso, realizamos Oficinas de Letramento Digital (OLDs) com 14 alunos regularmente matriculados no oitavo e nono ano de uma escola pública situada em de Caucaia, município componente da região metropolitana de Fortaleza. A princípio, consideramos que o trabalho sistemático de produção de HQs digitais envolvendo análise e reflexão dos conhecimentos já adquiridos sobre o gênero e intervenções sobre problemas de escrita podem possibilitar o refinamento das aptidões demandadas dos sujeitos para a produção desse gênero em diversas situações comunicativas.

Para apresentar o trabalho de investigação realizado, espraíamos as informações nos seguintes movimentos retóricos: após esta introdução, apresentamos um breve arcabouço das capacidades de linguagem mostrando sua definição e características. Em seguida, descrevemos as escolhas metodológicas que orientaram nossa experiência didática, realçando o método de pesquisa empregado, a ferramenta digital utilizada, o modelo didático construído, o lócus no qual intervimos e os sujeitos com os quais lidamos

na pesquisa. Logo após, realizamos uma descrição e análise dos dados obtidos para, enfim, concluirmos com algumas considerações acerca do trabalho realizado.

## 2. As capacidades de linguagem

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), um dos mais importantes instrumentos de interação social são as práticas de linguagem. Estas “implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 72-73). Nesse evento comunicativo, as significações históricas são construídas por meio do ato de ler e produzir textos. Para que nos engajemos nesse tipo de prática e evoquemos aptidões para a produção de um texto numa dada situação, esses autores afirmam que mobilizamos três capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

A **capacidade de ação** está intimamente relacionada aos aspectos sociais da interação. Ela permite ao sujeito se situar na ação comunicativa e identificar o seu propósito, o meio físico no qual ele produz seu texto, o lugar social onde estabelece a interlocução e a posição/função dos atores no discurso. De posse dessas informações, o autor se adapta ao contexto escolhendo o gênero de texto consonante com a situação, com o registro de linguagem adequado ao contexto e com os conhecimentos de mundo já definidos em sua memória que poderão ser movimentados na produção. Dolz e Schneuwly (1998) salientam que esta capacidade é a primeira a ser desenvolvida pelo indivíduo ao construir os primeiros significados dos objetos que estão em seu entorno, favorecendo, assim, a aprendizagem das outras capacidades com as quais fará uma intersecção (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008).

A **capacidade discursiva** está correlacionada à mobilização dos modelos discursivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), pelos quais o produtor regula a escolha da infraestrutura geral do texto. Esta, por sua vez, é o “nível mais profundo constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que aparecem” (BRONCKART, 1999, p. 120). Em outras palavras, é a capacidade de selecionar conteúdos gerados pelo contexto de produção e organizá-los no texto encadeando-os em uma planificação convencional, ou seja, em uma sequência textual.

A **capacidade linguístico-discursiva** está relacionada ao domínio das operações linguísticas que garantem a coerência e coesão do texto. Essa garantia ocorre por meio da inclusão de operações de coesão verbal, de coesão nominal, de coerência, pela inserção e manutenção das vozes enunciativas, das expressões de modalização, e pelas escolhas lexicais. Destacamos que a separação das três capacidades de linguagem listadas é realizada apenas para fins científicos, já que, ao produzir um texto, o sujeito mobiliza as capacidades de maneira engrenada, como Cristóvão (2007) representou simbolicamente por meio do modelo abaixo:

**Fig. 01: a engrenagem das capacidades de linguagem**



Fonte: Cristóvão (2007)

Ao analisar os aspectos teóricos acima acerca das capacidades de linguagem, notamos que os olhares se voltam substancialmente aos textos verbais ou àqueles que tenham a palavra como espinha dorsal. Como nossa pesquisa tem como foco o ensino da produção de um gênero de texto essencialmente verbo-visual, acrescentamos o manejo com a sintaxe da linguagem visual ao estudo das capacidades, visto que “na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura (e produção) requer o conhecimento e a compreensão desses códigos” (SARDELICH, 2006, p. 453). A leitura de palavras e números não nos oferece, em muitos casos, bases sólidas para a compreensão de muitos textos que mesclam a palavra e a imagem (STOKES, 2001).

Do mesmo modo como enfatizamos a aprendizagem de mecanismos linguísticos verbais, podemos propiciar estratégias para o ensino dos elementos constituintes da

comunicação visual (ARAÚJO; SANTOS, 2012; ARAÚJO, 2013). Nessa dimensão, as capacidades de ler e produzir a palavra e a imagem ganham notoriedade e servem de termômetro para o planejamento, ação e avaliação do nosso trabalho docente na medida em que (re)elaboramos atividades centradas nas habilidades já adquiridas no início das OLDs ou naquelas que ainda se apresentam frágeis no decorrer do processo das produções do gênero HQ digital, sobre o qual discutiremos a seção a seguir.

### 3. As histórias em quadrinhos digitais

A técnica artística empregada nas HQs não é algo recente. Os homens primitivos já utilizavam a arte sequencial nas relações sociais arquitetadas pela linguagem. O ato de rabiscar as paredes das cavernas no paleolítico não era uma brincadeira, mas uma necessidade vital de relevância instrucional e histórica: os mais experientes precisavam ensinar aos maios novos sobre a caça e sobre os perigos que a selva oferecia, por exemplo. Ainda que tenha sido realizada com o uso de instrumentos rústicos, esse tipo de arte cumpria seu propósito comunicativo, revelando-nos que o letramento visual é tão antigo quanto às necessidades enunciativas do homem (ARAÚJO, 2013).

À medida que o tempo passou, as necessidades se transformaram e as tecnologias se modernizaram, até que, no século 19, as histórias passaram a ser contadas em quadrinhos e, a partir da produção do desenhista suíço Rudolf Töpffer em 1827, começaram a ganhar as peculiaridades que hoje conhecemos. Desde então, outros desenhistas passaram a adotar esse modelo de produção verbo-visual, como o italiano Angelo Agostini, que pioneiramente publicou quadrinhos sobre fatos jornalísticos nas revistas paulistas *Diabo Coxo* (1864) e *O Cabrião* (1886). Ainda que houvesse uma grande divulgação e produção, “houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo inaceitável” (RAMOS, 2009, p. 13). Tal rejeição pode ser explicada pelas forças contrárias exercidas pelo psiquiatra Frederic Wertham, ao defender a tese de que as HQs geravam violência, e pelo senador norte-americano Joseph McCarthy, por censurar toda atividade que fomentasse o comunismo, a violência e que fosse antiamericano.

Atualmente, os currículos educacionais reconhecem e promovem esse gênero de texto como um expressivo meio de aprendizagem que deve ser utilizado a partir das séries iniciais, não porque muitos julgam a sua leitura fácil, mas por existir uma produção rica e

complexa por meio do entrelaçamento entre a palavra e a imagem na construção dos sentidos. Lovreto (2011, p. 10), ao comparar a arte sequencial no início da nossa civilização e o que é produzido hoje no século 21, afirma que “a linguagem dos balões dos quadrinhos é tão coloquial e econômica como a do Twitter e seus 140 caracteres”. Tal afirmação nos mostra que a utilização da escrita em conjunto com a força visual nos quadrinhos é um claro exemplo da comunicação moderna.

A modernidade também está presente na forma como podemos produzir as HQs. A partir do surgimento das novas mídias digitais e a criação de ferramentas de produção de HQs, o espírito do “faça você mesmo” ganhou força e nasceram as chamadas *webcomics*, modificando as formas de produção, as possibilidades de operação da verbo-visualidade e as relações entre o produtor e o leitor. Essa “facilidade” proporcionada pelas ferramentas digitais fez com que nossos alunos produzissem seus quadrinhos, ainda que alguns deles não possuíssem a habilidade de desenhar. Ao produzir suas HQs, eles tiveram a oportunidade de acessar as suas capacidades de linguagem e aprimorá-las por meio de uma atividade sistemática e contextualizada. Destacamos que a utilização de uma ferramenta digital não se deu como principal finalidade da nossa prática, mas como um relevante instrumento para atingir os objetivos ao fazer com que os alunos buscassem soluções para problemáticas vivenciadas na escola, como descrevemos a seguir no capítulo destinado às escolhas metodológicas.

#### 4. Metodologia

Com base no objetivo central, que é apresentar como o uso de uma ferramenta de produção de HQ pode possibilitar o aprimoramento das capacidades de linguagem, tomamos como princípio metodológico a pesquisa-ação, pois lançamos o olhar sobre uma problemática e criamos estratégias de planejamento, intervenção, descrição e avaliação para a solução dos problemas inicialmente apresentados. Para isso, realizamos as oficinas com atividades de leitura, planejamento, escrita e reescrita de texto de modo sistemático.

As OLDs são uma das ações do Programa de Extensão AMPLINKS<sup>2</sup> promovido pelo grupo de pesquisa Hiperged, do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC. O programa extensionista tem como principal eixo promover oportunidades didáticas de

---

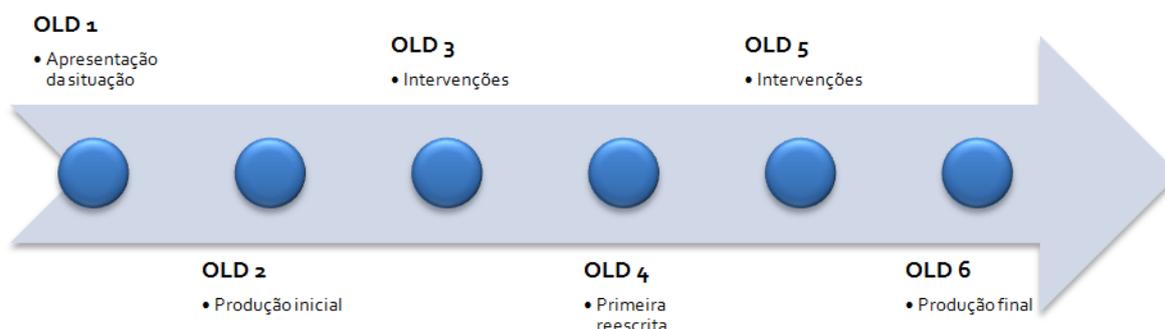
<sup>2</sup> Para outros detalhes, ver o site <http://www.hiperged.ufc.br/#!/extensao/c18yd>

ampliação do vários letramentos, em especial o digital. Uma das escolas contempladas com as oficinas fica situada em uma cidade da região metropolitana de Fortaleza. A instituição de educação básica oferece turmas de 6º ao 9º ano, além de funcionar como polo de apoio presencial para cursos do ensino técnico e superior.

Ainda que possua uma grande estrutura física e atue há décadas no município, ela está situada em uma zona populosa e de elevado risco social, fato que reflete diretamente em casos de violência física e verbal entre os alunos. Como uma forma de promoção de ações que amenizem tal problema, o núcleo gestor e os professores realizam projetos que abordam temáticas como o *bullying* e o respeito ao próximo.

Como uma forma de contribuir com o trabalho realizado pela escola, firmamos a parceria e realizamos as OLDs com 14 alunos de oitavo e nono ano, os quais tinham a missão de produzir quadrinhos digitais utilizando a ferramenta *Toondoo*<sup>3</sup> e levar, por meio dos textos, uma mensagem de conscientização acerca dos temas abordados nos projetos. As oficinas foram realizadas em uma sequência conforme o modelo representado abaixo:

**Fig. 02: o modelo didático das OLDs**



Fonte: elaborado pelos autores

Ancorados em Dolz *et ali* (2004), realizamos a oficina de apresentação da situação para expor aos alunos o projeto de comunicação no qual eles começavam a participar. Para isso, debatemos acerca do contexto em que eles agiriam por meio dos textos, levantando questões sobre os problemas enfrentados pela escola e como eles poderiam buscar intervenções a partir da escrita de um texto. Em seguida, buscamos ativar os seus conhecimentos prévios sobre o gênero realizando perguntas acerca do propósito

<sup>3</sup> [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com)

comunicativo, forma e autoria. Com isso, constatamos que os alunos já tinham conhecimento, mesmo que básico, sobre o texto a ser produzido. Logo após, exibimos o vídeo “O que são quadrinhos”<sup>4</sup> e realizamos comparações entre o que foi apontado pelos alunos e o que eles assistiram. Desse modo, asseveramos conhecimentos básicos sobre o gênero de texto a ser produzido.

Na segunda parte da primeira OLD, partimos para a execução de uma atividade de suma importância: o cadastro na ferramenta de produção e edição das HQs e a apresentação da sua interface. Para isso, utilizamos o *Toondoo*, site criado pelo grupo norte-americano Jambav para a promoção do entretenimento entre crianças e expressão por meio da elaboração de quadrinhos. Para acessar os recursos oferecidos pela ferramenta, o usuário pode fazer uma assinatura gratuita e aproveitar os variados recursos de produção do texto. Vejamos a imagem:

Fig. 03: a interface do *Toondoo*<sup>5</sup>



Fonte: *Toondoo*

Conforme podemos visualizar, o *Toondoo* disponibiliza uma série de recursos importantes para a criação e editoração das HQs. O usuário pode acessar opções (1) de inserção dos personagens, cenários, balões e objetos; além de realizar formatação (2) dos quadros e produzi-los na área (3) específica para esse fim. Ainda que seja todo escrito em

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U>

<sup>5</sup> Disponível em: <[www.toondoo.com/createToon.do](http://www.toondoo.com/createToon.do)>. Acesso em agosto de 2012.

inglês, característica que não gerou complicações no desenvolvimento das oficinas, a ferramenta proporciona diversas possibilidades de produção, já que o autor pode criar o seu próprio personagem, além de fazer diversas alterações no corpo e na expressão facial dos personagens preexistentes.

Após esse momento de familiarização com a ferramenta, os alunos realizaram a primeira produção movimentando, para isso, as capacidades previamente adquiridas. Tal ação configurou-se relevante para nosso agir pedagógico à medida que nos valem dos textos produzidos nessa segunda oficina para planejar as mediações realizadas. De posse da primeira versão, constatamos que os problemas revelados anunciaram fragilidades quanto à capacidade discursiva e linguístico-discursiva. Por realizarmos um trabalho inicial acerca da situação de comunicação e os aspectos nela implicados, os alunos apresentaram domínio sobre as operações concernente à capacidade de ação. Esses detalhes nos muniram de aparatos necessários para realizarmos a terceira oficina.

Nesse terceiro momento, voltamos nossos esforços para a realização das primeiras intervenções, que foram efetuadas tanto em âmbito individual, como geral. Após analisarmos as produções e percebermos que algumas fragilidades surgiram em um plano particular e outras foram mais recorrentes, optamos, então, por realizar uma discussão aberta acerca dos problemas globais para, em seguida, realizarmos um atendimento mais individualizado. Em ambos os casos, fazíamos com que os alunos percebessem as inadequações e encontrassem a melhor forma para solucioná-las. Cientes dos problemas apresentados nos seus textos e munidos dos meios pertinentes para promover a reescrita, os alunos acessaram novamente a ferramenta e realizaram algumas modificações nos seus quadrinhos. Desse modo, eles materializaram os avanços alcançados e as fragilidades que ainda persistiam ou outras que surgiram. Isso serviu mais uma vez de parâmetro para que traçássemos as mediações imprescindíveis para o sucesso do trabalho. Logo, realizamos a quinta oficina, na qual promovemos uma nova rodada de intervenções. Desse modo, criamos meios necessários para de que os alunos aprimorassem as capacidades e, finalmente, realizassem a produção final das suas HQs.

Esse trabalho, realizado de forma sistemática e com caráter modular, nos possibilitou analisar as capacidades já dominadas e, a partir disso, intervir especificamente sobre as lacunas que demandavam mediação, permitindo, assim, que a atividade de produção de texto não fosse realizada de forma mecânica e descontextualizada, senão

como um processo metodologicamente ajustado (ANTUNES, 2003). Além desse caráter sistemático conferido ao ensino do gênero, buscamos realizar as oficinas situando os alunos em um contexto de produção real, pois eles se inseriam em um projeto maior desenvolvido pela instituição de ensino. Para Dolz *et ali* (2004, p. 96), ações desse tipo permitem que os alunos se apropriem “das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”. Na seção seguinte, destinada à análise dos dados, apresentamos alguns exemplos das HQs produzidas e realizamos algumas ponderações acerca dos fenômenos encontrados.

## 5. Análise dos dados

Nessa seção, empreendemos a análise sobre as HQs produzidas. Para isso, agrupamos as produções de acordo com as capacidades de linguagem aprimoradas no processo. Como já salientamos anteriormente, os alunos mostraram maturidade com relação ao domínio da capacidade de ação logo na produção inicial. Portanto, apresentamos dados referentes às capacidade discursiva e linguístico-discursiva. Em virtude da limitação do espaço, não apresentamos os textos na versão completa, mas somente os quadrinhos nos quais detectamos os fenômenos.

### a. Capacidade discursiva

Essa capacidade refere-se à forma como o autor organiza o seu discurso para realizar uma determinada ação de linguagem (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008), ou seja, como os conteúdos são dispostos, ou arranjados, na infraestrutura geral do texto. Partindo do princípio que o gênero HQ pertence à ordem do narrar e apresenta uma sequência narrativa, esperávamos que os alunos articulassem as três fases básicas: situação inicial, transformação e situação final (BRONCKART, 1999). Com base nisso, analisemos o primeiro exemplo:

Figura 04: a primeira produção e o problema quanto à sequência narrativa



Fonte: *print screen* da produção inicial

No quadrinho acima, o aluno narrou uma história de uma menina que sofria *bullying* por um colega de escola. Ele, sempre que tinha a oportunidade, desferia palavras negativas contra a colega deixando-a constrangida, fato rotineiro na escola em que realizamos as oficinas. Nos quadrinhos acima, que representam o desfecho dado à história, a personagem encontra a sua amiga e relata o que está sofrendo e quem está ocasionando isso. Em um texto predominantemente narrativo, esperamos que houvesse uma sequência de ações cujos conflitos passam por um ponto de desequilíbrio para, em uma situação final, serem resolvidos. Com base nisso, conversamos com os alunos acerca do desfecho dado à sua história e lançamos perguntas que fizeram com que ele percebesse a necessidade de resolução do conflito apresentado. Tendo tomado consciência do problema, o aluno acessou novamente a ferramenta para realizar os ajustes necessários, como podemos constatar na segunda versão da sua história.

Figura 05: resolução do problema com a sequência textual



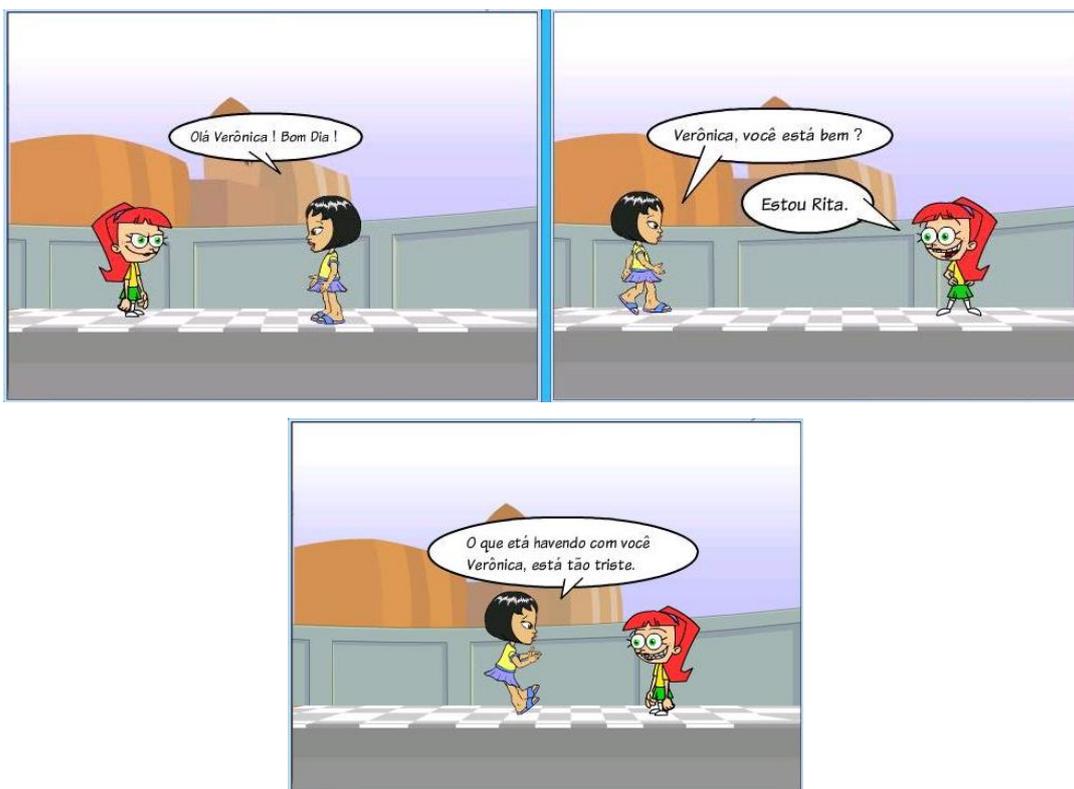
Fonte: *print screen* da primeira reescrita

Ao reelaborar a narrativa, o aluno buscou realizar a solução do conflito apresentado na primeira versão. Para isso, penúltimo quadrinho, personagem pediu desculpas pelo fato ocorrido e garantiu à menina que isso não ocorreria mais. Em seguida, no último quadrinho, o aluno produziu um desfecho no qual todos os personagens envolvidos na história explicam o que é *bullying* e convidam o leitor a mudar a realidade do nosso país. Assim, percebemos que o aluno resolveu a situação conflituosa introduzindo um novo acontecimento que reduziu a efetiva tensão estabelecida na primeira escrita. Isso revela o seu amadurecimento da capacidade de adequar o conteúdo ao modelo prototípico da infraestrutura de textos narrativos. No entanto, ao realizar a primeira reescrita, o aluno apresentou também problemas quanto ao domínio da capacidade linguístico-discursiva, aspecto que discutimos a seguir.

#### **b. Capacidade linguístico-discursiva**

Como já expomos anteriormente, essa capacidade permite ao escritor dominar as operações linguísticas que garantem a coesão e a coerência ao seu texto. Entre as várias operações de textualização promovidas pelos alunos, detectamos um problema quanto à referencialização. Para Cavalcante (2012, p. 95), esse fenômeno textual-discursivo é um “dos mais relevantes para a produção/compreensão dos sentidos”, pois permite que o escritor retome ou antecipe informações tanto no contexto, como no cotexto. Por meio do emprego adequado das estratégias de referencialização, evita-se também um problema muito comum na produção de textos verbais: a repetição de termos sem um propósito claro, fato que demonstra a falta de domínio dos diferentes modos de retomada de algum elemento cotextual. Nos quadrinhos a seguir, podemos verificar como esse problema ocorreu e, após a oficina de intervenção, como o aluno aprimorou seu texto.

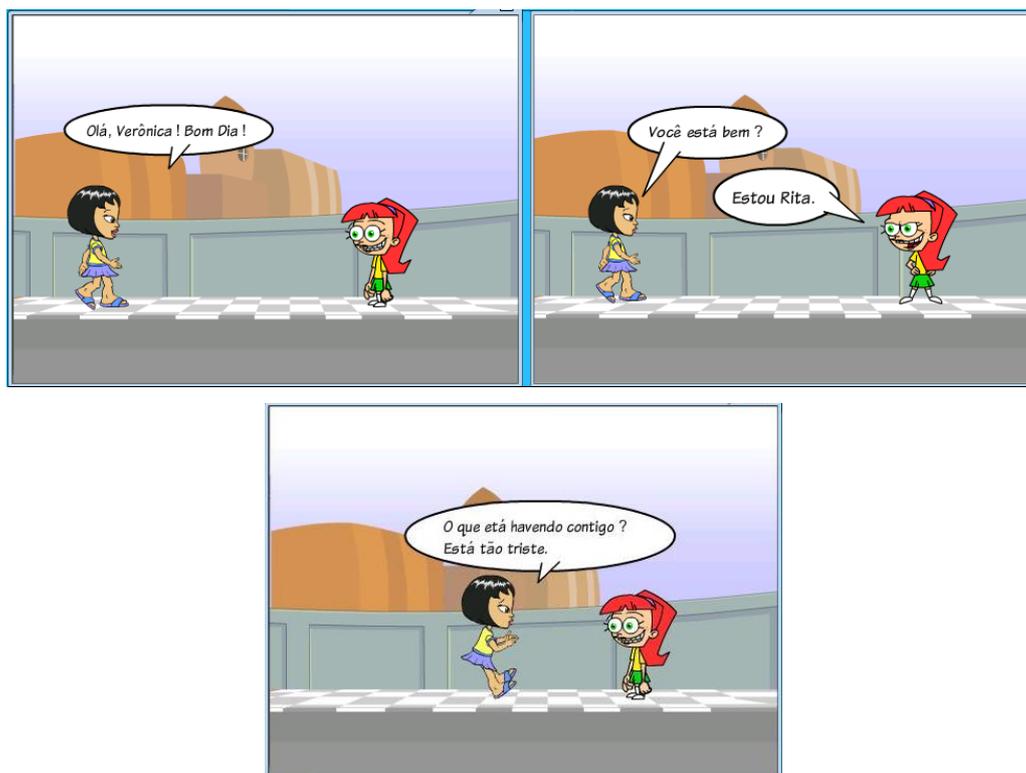
Figura 06: problema de referênciação



Fonte: *print screen* da primeira reescrita

Na primeira reescrita, o aluno deu continuidade à história e inseriu os quadrinhos acima. Neles, Rita encontrou sua amiga Verônica e percebeu a sua tristeza, mesmo que esta tenha afirmado o contrário. Ao avaliar o texto, percebemos que o aluno repetiu o nome de uma das personagens em todos os balões, mostrando, assim, fragilidade com as operações de coesão nominal. Além disso, destacamos uma incoerência no aspecto visual do texto: nos dois últimos quadrinhos, houve uma inversão no posicionamento das personagens. Na segunda oficina de intervenções, debatemos com o aluno acerca do problema encontrado nos seus quadrinhos e apontamos, por meio de outros textos, a melhor maneira para realizar as retomadas de maneira adequada. Assim, o aluno voltou novamente à oficina destinada à produção final e realizou a seguinte alteração:

Figura 07: a resolução do problema de repetição



Fonte: *print screen da produção final*

Ao produzir a terceira versão do seu texto, o aluno mobilizou algumas estratégias para solucionar os problemas apresentados. No segundo quadrinho, ele recorreu ao pronome pessoal "você" para referir-se ao nome Verônica. O mesmo recurso foi utilizado em seguida, onde o mesmo nome foi substituído pelo pronome oblíquo "contigo". Além disso, as personagens foram reposicionadas, fato que promoveu coerência entre os quadrinhos. Após essas significativas mudanças, percebemos que o aluno apresentou um amadurecimento da capacidade linguístico-discursiva, especialmente no que se refere ao manejo com os mecanismos de coesão nominal.

Outro aspecto recorrente na lista de problemas detectados nas produções dos alunos diz respeito ao manejo com a sintaxe visual (DONDIS, 1997). Como o gênero HQ é essencialmente verbo-visual, espera-se que, para produzi-lo, o sujeito acione também suas capacidades de linguagem. Ainda que a base teórica na qual nos ancoramos para a realização desta pesquisa focalize especialmente o texto verbal, conforme salientamos anteriormente, acreditamos que a aprendizagem dos elementos componentes da imagem também merece ser sobrelevada. Apresentamos, portanto, um exemplo de como o aluno

apresentou problemas quanto ao manejo com a linguagem visual e, após as intervenções, como ele aprimorou essa capacidade de linguagem.

### c. Sintaxe visual

Para a produção de imagens, o sujeito deve lançar mão dos mais sofisticados recursos visuais. Compreendemos que essa ação ocorre, até certo ponto, de forma natural, pois construímos sentidos por meio das imagens desde os primeiros dias de vida. No entanto, é necessário nos submetemos à mediação pedagógica para realizarmos um uso mais complexo dos elementos componentes da sintaxe visual. Nesse sentido, realizamos a análise do quadrinho abaixo e traçamos uma mediação acerca do manejo dos recursos visuais.

Figura 08: problema com a sintaxe visual



Fonte: *print screen* da produção inicial

Sensibilizado com atitudes de desrespeito ocorridas na escola, o aluno produziu uma HQ na qual um pequeno mágico encontrava pessoas tristes e tentava mudar a realidade delas. No caso acima, o pequeno mágico encontrou uma menina preocupada pelo fato de não ter nada para comer e, mesmo impedido de usar magia fora da sua vila, ele se propôs a ajudá-la. Ao inserir os dois personagens no segundo quadrinho, o aluno não os diferenciou pelo tamanho, mesmo que eles estivessem em planos diferentes. Além disso, os balões foram ordenados de forma incoerente com a sequência dos eventos. Como esses foram alguns dos problemas recorrentes em outras produções, mostramos ao grupo como autores profissionais fazem as relações entre os planos nos seus quadrinhos e inserem os balões de

acordo com a ordem das ações. Consciente dos problemas e das estratégias adequadas para solucioná-los, o aluno acessou novamente a ferramenta e realizou as seguintes alterações no seu texto.

Figura 09: a solução dos problemas de relação entre planos e ordem dos balões



Fonte: *print screen* da primeira reescrita

Na reescrita do seu texto, o aluno resolveu o problema de relação entre os planos diminuindo o tamanho do personagem situado ao fundo e dando ao leitor realmente a impressão de que ele está ao longe enquanto observa a menina se lamentando sobre a sua falta de alimentação. Além disso, ele inverteu a localização dos personagens no quadrinho para, então, promover a coerência entre a ordem dos eventos que ocorriam na cena. A partir dessa ação, percebemos que o aluno identificou os problemas, buscou uma solução e, com isso, aprimorou a capacidade de manejo com a sintaxe da linguagem visual. Esses e outros indícios acerca do aprimoramento das capacidades de linguagem nos levaram a relevantes conclusões que são apresentadas na seção a seguir.

## 6. Considerações finais

O ensino de leitura e produção de textos na escola vai além de preparar alunos para que alcancem sucesso nas avaliações e que tenham escolaridade mínima, um direito garantido constitucionalmente. Promover mediações que os levem a aprimorar as suas capacidades precípuas para ler e escrever é, antes de tudo, uma atitude política que lhes assegura cidadania. Ao implementar as ações do Programa AMPLINKS na escola e usar o

laboratório de informática como um expressivo espaço pedagógico, não estávamos buscando modernizar as aulas de Língua Portuguesa. Articulamos, de maneira sistemática e socialmente situada, relevantes meios de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos nossos alunos.

Com o objetivo de elucidar efetivamente a prática desenvolvida contribuiu para o aprimoramento das capacidades de linguagem, apresentamos, neste trabalho, a realização das OLDs e o modo como, sistematicamente, os alunos realizaram um trabalho de (re)escrita das HQs. Focamos nosso trabalho em um movimento de avaliação e mediação contínuos, pois detectávamos, por meio dos textos, as capacidades ainda frágeis e que precisavam ser aprimoradas por meio das intervenções.

Os resultados obtidos apontaram para o sucesso, visto que os alunos mostraram amadurecimento nos seus textos e utilizaram as ferramentas adequadas para intervir na realidade da escola. Desse modo, eles não produziram seus textos de maneira mecânica e descontextualizada, senão interativamente. Essa e outras ações do AMPLINKS nos permitem concluir que podemos nos servir do computador e da web como ferramentas potencializadoras das práticas de ensino e aprendizagem que situem os alunos nos diversos contextos sociais.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_; **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, J; SANTOS, L. A. dos. A ferramenta digital máquina de quadrinhos em uma experiência didática com letramento visual. *In*: RIBEIRO, A. E. ; NOVAIS, A. E. **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 45-57.

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. *In*: COSCARELLI, C.V. (org.) **Leituras sobre a leitura: passos e espaços nasala de aula**. Belo Horizonte: Veredas Editora, 2013, p. 88-115.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006. 13. ed.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira: UEL, 2007.

DOLZ, J. PASQUIER, A. ; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **ÈLA – Études de Linguistique Appliquée**, n.92, p. 23-37, 1993.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation au genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur, 1998.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DONDIS, D. A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONDIM, A. A. L. **Desenvolvimento das capacidades através das atividades dos livros didáticos de Português Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo; Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas de língua estrangeira na UEL, da UEM e da UFPR**: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

\_\_\_\_\_; Capacidades de Linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. *In*: CRISTOVÃO, V. L. (org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 201-220.

LOVRETO, J. A. Origens das histórias em quadrinhos. *In*: **Histórias em quadrinhos**: um recurso de aprendizagem. Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 01, 30 páginas, abril, 2011. p.10-14

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

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**. Retrieved at Oct – 2001.

---

<sup>i</sup> **Júlio ARAÚJO, Prof.**

Universidade Federal do Ceará

Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG e Professor Associado da UFC, onde trabalha no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e coordena o grupo de pesquisa Hipergerd. Atua na área de Linguística Aplicada em interface com Pragmática, Linguística Textual e as Teorias Críticas do Discurso. À luz dessa interface estuda as relações entre linguagem e tecnologias digitais, com especial atenção aos seguintes temas: gêneros textuais digitais, novos letramentos, EaD, convergência de mídias e hipertextos. Foi vice-presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no biênio 2009-2011 e vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos sobre Hipertexto e Tecnologia Educacional (ABEHTE) no biênio 2009-2011. Foi coordenador do GT de Linguagem e Tecnologias da ANPOLL no biênio 2012-2014 e membro dos conselhos consultivos da ALAB e da ABEHTE.

[araujo@ufc.br](mailto:araujo@ufc.br)

[www.julioaraujo.com](http://www.julioaraujo.com)

<sup>ii</sup> **Leonel Andrade dos SANTOS**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PosLa) da UECE. Especialista em Linguística Aplicada pela Fa7. É professor de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Caucaia – CE. Membro dos grupos de pesquisa LENT (PosLa-UECE) e Hipergerd (PPGL-UFC).

[profleonelsantos@yahoo.com.br](mailto:profleonelsantos@yahoo.com.br)

*Recebido em 29 de junho de 2014*

*Aceito em 30 de agosto de 2014*