

A REESCRITA COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO HQ EM UM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO AGENCIADO NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

REWRITING AS AN APPROPRIATION PROCESS OF THE COMIC BOOK GENRE IN A DIDACTIC GENDER PROJECT AGENCY TO THE NINTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Ive Marian de Carvalho Domiciano*
Francisco Cleyton de Oliveira Paes**
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade***

RESUMO

Este artigo analisa o ensino de produção de histórias em quadrinhos por meio de um Projeto Didático de Gênero agenciado em uma turma de nono ano, a fim de perceber como o processo de reescrita efetiva a autoral apropriação dos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula. Assumiu-se a perspectiva enunciativa de ensino de língua, orientando-se por um trabalho reflexivo e processual de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos. Nessa seara, o escopo teórico abalizador da pesquisa entende os gêneros como instâncias centrais das metodologias de ensino de língua e a correção textual-interativa como propiciadora da autoria discursiva do produtor em formação. A metodologia se pauta no estudo de caso e tem base analítica qualitativa. Assim, a pesquisa-ação gerou 12 produções textuais para serem analisadas. Inicialmente, fizemos uma análise geral do desenvolvimento dos textos e, depois, afunilamos para a produção de um dos estudantes participantes da experiência. A análise fez perceber que se utilizar de metodologias de reescrita para o ensino da produção textual propicia o aprimoramento da reflexividade do estudante sobre sua aprendizagem e sobre suas escolhas enunciativas autorais em função de situações interacionais concretas da vida social. Seja na análise quantitativa, seja na análise qualitativa, os resultados evidenciam que os estudantes, embora já consumissem o gênero HQ, ao longo das várias etapas propiciadas pelas atividades pedagógicas, foram capazes de se apropriar dos diferentes recursos verbais e visuais concernentes à arquitetura do gênero HQ, a fim de concretizar projetos discursivos de maneira responsiva e autoral, expressando sua posição axiológica nas produções.

Palavras-Chave: Ensino de escrita; reescrita; correção textual-interativa; histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

This article analyzes the teaching of comics production through a Teaching Project of Genre agency in a ninth-grade class, in order to understand how the rewriting process effects the authorial appropriation of discursive genres worked in the classroom. The enunciative perspective of language teaching was assumed, guided by a reflective and procedural work of teaching and learning discourse genres. In this sense, the theoretical scope of the research understands genres as central instances of language teaching methodologies and the textual-interactive correction as a propitiator of the discursive authorship of the producer in training. The methodology is based on a case study and has a qualitative analytical basis. Thus, the action research generated 12 textual productions to be analyzed. Initially, we did a general analysis of the development of the texts, and then we narrowed it down to the production of one of the students participating in the experience. The analysis made us realize that using rewriting methodologies to teach text production enhances students' reflexivity about their learning and their authorial enunciative choices according to concrete interactional situations in social life. Both in the quantitative and qualitative analysis, the results show that the students, although they knew the comic book genre, throughout the various stages provided by the pedagogical activities, were able to appropriate the different verbal and visual resources concerning the architecture of the comic book genre, in order to realize discursive projects in a responsive and authorial manner, expressing their axiological position in the productions.

Keywords: Teaching writing; rewriting; textual-interactive correction; comics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de escrita na educação básica, historicamente, se elaborou em torno da correção gramatical. De acordo com Andrade (2019), principalmente antes da publicação e da circulação dos Parâmetros Curriculares

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, Brasil. ive.marian@prof.ce.gov.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5603-888X>

* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, Brasil. cleytonpaes@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9868-2940>

* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, Brasil. rogiellyson@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>

Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o foco era analisar se o texto se alinhava às regras ortográficas vigentes e à norma-padrão de uso da língua. O professor, nessa concepção de ensino da escrita, como metaforiza Andrade (2019) ao fazer alusão à caneta de tinta vermelha utilizada para corrigir as produções textuais, manchava de sangue a produção dos estudantes, a fim de evidenciar o que eles não sabiam, marginalizando a reflexão sobre a escrita e, nesse bojo, sobre a própria interação.

Hoje mais voltado para uma concepção interacionista de língua/linguagem, o ensino de escrita, inclusive com base nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), deve se pautar no todo que permeia a interação. Nesse sentido, interessa analisar as especificidades linguísticas do gênero que engendra o enunciado, como também a relação entre os interlocutores, a variedade linguística apropriada à interlocução, as semioses não verbais concernentes aos textos, a esfera discursiva de circulação dos enunciados, o projeto enunciativo do produtor, entre outros aspectos necessários à análise da interação, tal como consideram Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018).

Diante disso, o ensino de escrita deixa de ser baseado na norma-padrão e na ortografia, o que se coadunaria a uma perspectiva autônoma de letramento (STREET, 2014) e mecânica de ensino, para pensar que, via texto escrito, relações de poder e autoria se apresentam e se consolidam, apontando para uma perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2014). Para efetivar isso, o processo de reflexão sobre o que se escreve propiciado pela reescrita do texto ao longo das atividades de ensino e aprendizagem é fundamental, se se tem o fito de formar sujeitos conscientemente autores de seus próprios textos e mais capazes de arquitetar seus projetos enunciativos em torno de propósitos interativos.

Considerando essa premissa, este artigo objetiva analisar os mecanismos de reescrita efetivados no agenciamento de um Projeto Didático de Gênero - PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) por alunos de uma turma de nono ano dos anos finais do ensino fundamental no momento em que o plano anual objetivava o estudo do gênero discursivo Histórias em Quadrinhos – HQ. Isso porque, segundo hipotetizamos, numa perspectiva enunciativa de abordagem da língua, as escolhas empreendidas pelos estudantes para reescrever seus textos colaboram para a construção consciente da autoria responsivo-ativa (BAKHTIN, 2016), bem como para o protagonismo do sujeito quanto ao próprio processo de aprendizagem. A escolha pela HQ se efetua em razão de esse gênero se organizar por meio de mecanismos multissemióticos de produção de sentido, o que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), deve ser objeto de análise nas aulas de língua materna.

Para concretizar esse objetivo, este texto se organiza da seguinte maneira: após esta introdução, teorizamos sobre o ensino de reescrita para a apropriação dos gêneros do discurso nos processos de ensino e aprendizagem da educação básica. Em seguida, descrevemos os pressupostos metodológicos que viabilizaram a coleta e a análise dos dados. Posteriormente, realizamos a análise objetivada neste artigo. Por fim, fazemos nossas considerações finais.

1. O ENSINO DE REESCRITA NO VIÉS DO GÊNERO DISCURSIVO

O contexto educacional brasileiro apresenta vários desafios, sobretudo aos docentes, que precisam, algumas vezes, lidar com várias turmas e/ou com turmas lotadas. Esse contexto favorece o ensino tradicional de forma geral, com aulas expositivas em sua predominância. Em relação ao ensino de produção textual, tal realidade não se distancia muito, pois, devido aos resultados alcançados em avaliações oficiais, percebe-se que o ensino da escrita ainda segue um rito tradicional, pautado na exposição e na falta de interação em sala de aula. Tal prática é bem antiga, pois, como aponta Geraldí (1984), nos anos 80 do século passado, a produção escrita escolar dizia respeito basicamente à produção de redação, e não de texto propriamente dito. Vale ressaltar que tal ensino tradicional se dá principalmente quando o docente se preocupa com a “estrutura” do gênero, repassa isso para a turma e pede aos alunos que escrevam um texto a partir do que ele lançou.

Sobre a abordagem acima, percebemos alguns equívocos. O primeiro deles é achar que o processo da escrita é natural, que o sujeito, ao ver aquele modelo, automaticamente o assimilará. Mesmo Geraldí (1984) tendo dito isso antes dos PCN (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2018), infelizmente tal contexto ainda faz parte da realidade brasileira no século XXI. Diante disso, sabemos que o resultado dessa prática de ensino é a perpetuação de notas baixas e a ausência de aprendizagem significativa, além da criação de um estigma em relação à escrita. Tal resultado é refletido nos índices de reprovação escolar, sendo 6,9% no Ensino Fundamental e 10% no Ensino

Médio, conforme o censo escolar de 2019 (INEP, 2020), além da quantidade de zeros na prova de redação do ENEM que, em 2019, ultrapassou os 143 mil (BERMÚDEZ, 2020).

Diante desse e de muitos contextos desafiadores, é preciso repensar o ensino da escrita. Alguns questionamentos para começar a repensar esse processo são: Como colocar o aluno no centro desse processo? Como engajar esse sujeito no processo de escrita? Como criar um espaço em que a escrita seja significativa para o aluno? Tais questionamentos, que não necessariamente serão respondidos aqui, servem também como reflexão para se repensar a prática docente. Levando essas questões em conta, entendemos que a seleção de gêneros discursivos para análise em sala de aula deve se pautar naqueles que levem a uma análise produtiva de como a linguagem opera simulacros da realidade entre sujeitos sócio-históricamente situados, promovendo, também, discussões sobre temas transversais concernentes à vida cultural – projeto que pode, segundo Carvalho (2018), ser bem realizado a partir de HQ.

De acordo com Cassany (2007), o professor precisa dar mais autonomia aos alunos. Isso pode se dar com a distribuição de responsabilidades, isto é, quando o docente compartilha com o aluno a responsabilidade de correção do texto, propondo uma avaliação coparticipativa. Dessa forma, o educador abre mão de uma posição vertical em relação ao discente. Ao sondar a turma sobre os critérios de correção que devem ser levados em consideração para a correção de uma produção, o professor não só divide responsabilidades, mas torna o aluno sujeito ativo desse processo, promovendo a ativação de conhecimentos na realização da correção textual.

Após definir como será feito o processo de correção, Cassany (2007) sugere que o professor crie uma lista de verificação para guiar a correção. Essa lista deve ser criada, obviamente, em conjunto, guiada pelo docente, que passa a ser um mediador da aprendizagem. A lista não servirá somente para conduzir os alunos na produção textual, mas para inseri-los em um processo de autocorreção e de colaboração em relação ao texto dos colegas. Dessa forma, a aula de produção textual se torna mais interativa e, certamente, suscita o engajamento discente.

Ao encontro de Cassany (2007), também Guimarães e Kersch (2012), ao proporem o PDG, metodologia para o ensino de escrita na educação básica, orientam a realização de critérios pelos quais os estudantes possam autoavaliar sua produção. A hipótese é a de que, além de horizontalizar o processo, ao avaliar o próprio texto com base em critérios gerais elaborados coletivamente, o produtor textual perceba que mecanismos semióticos propiciados pelo gênero podem ser personalizados em seu projeto enunciativo. Como é a turma que elabora essa grade de autoavaliação, isso auxilia no diagnóstico dos letramentos construídos pelos estudantes.

Diante disso, percebemos que os três tipos de correção identificados por Serafini (1995), quais sejam, indicativa, resolutiva e classificatória, tornam-se obsoletos. A primeira seria aquela em que o professor sublinha ou circula o “erro”, destacando todos os equívocos do aluno, focando-se em aspectos ortográficos e normativos, com pouca atenção aos aspectos textuais/interacionais. Já em relação à resolutiva, o professor reescreve as palavras, frases ou períodos inteiros, ao lado das margens da folha de redação ou por cima das frases. Por meio desse processo, o docente acredita que o aluno, ao ver a correção do trecho, será capaz de se corrigir. Por fim, na classificatória, o professor, ao identificar os desvios, aponta os problemas e os categoriza. Percebemos que esses tipos de correção, cada um a seu modo, privilegiam aspectos puramente normativos e ortográficos, realidade ainda observada hodiernamente. Embora a reflexão sobre as questões que essas correções pontuam, elas não angariam a análise e a autorreflexão.

Serafini (1995) acredita que a classificatória seria a mais adequada naquele contexto [anos 1990], porque, segundo a autora, permitiria ao discente um processo de autocorreção, isso se o texto passasse por um momento de reescrita no qual o aluno entendesse o porquê de tal correção.

A partir desses tipos de correção, Ruiz (1998) observa que há um quarto tipo, a textual-interativa, em que o professor escreve comentários contendo elogios e/ou identifica trechos com problemas para o simulacro interacional intencionado pelo projeto de produção. Tal processo permite um diálogo melhor entre professor e aluno, pois, além de identificar desvios, o docente passa a valorizar os acertos e a destacá-los em forma de elogios.

Diante de tais reflexões, percebemos que o processo de correção é um desafio para o professor brasileiro porque, além de planejar e ministrar aulas, o profissional deve também dar uma devolutiva das produções. Acreditamos que, para efetivar uma abordagem enunciativo-discursiva de linguagem como orienta a BNCC (BRASIL, 2018) e engatilhar a consciência autoral dos alunos, as sugestões de Cassany (2007) são providenciais. Portanto, o ensino da produção textual deve ser pautado no trabalho com gêneros, como afirma Santos (2004), que critica o processo de correção influenciado pelas correções indicativas, resolutivas e/ou classificatórias.

Segundo Marcuschi (2005, p. 10), ensinar a linguagem sob a perspectiva dos gêneros significa trabalhar “com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. Tal perspectiva pauta-se em uma concepção de língua como interação. A escrita, nessa seara, é vista como prática social e todo texto, seja ele oral seja ele escrito, realiza propósitos comunicativos em uma situação específica histórica e culturalmente situada.

Logo, a abordagem de ensino da escrita a partir dos gêneros argumenta que, ao ensiná-los, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para o modo de funcionamento textual (SANTOS, 2004). Portanto, deve-se apresentar ao aluno uma motivação para iniciar o processo de escrita, além de se percebê-lo como um sujeito realizando um papel social.

Tal perspectiva de ensino torna o professor um mediador do processo, pois, segundo Schneuwly e Dolz (1995), o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica. Ainda de acordo com os autores, a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; e desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. E, claro, antes de corrigir, o professor pode permitir a opinião dos alunos na correção.

Daí, desenvolve-se uma habilidade potencialmente promissora na vida desses sujeitos: a de serem revisores dos próprios textos – em outras palavras, a de construir autonomia em sua própria aprendizagem –, pois, conforme Araújo, Barros e Silva (2015, p. 115, grifos adicionados), “[...] a aprendizagem da escrita *não é algo que ocorre de forma espontânea*; é necessário, entre outros aspectos, ensinar os alunos a serem revisores e editores de seus próprios textos.”

Percebemos que todo o processo de ensino da produção textual deve ser pautado no gênero como objeto de aprendizagem e que a correção deve envolver o aluno como sujeito ativo, isto é, como alguém que corrige o próprio texto, reescreve, quantas vezes forem necessárias, e que pode ser um colaborador do texto do colega. Ademais, vale dizer ainda que

Diferentemente da abordagem finalista, centrada apenas no produto, estudos que exploram atividades de produção escrita do ponto de vista do processo, nos quais os alunos são submetidos a diferentes modalidades de revisão, evidenciam um ganho de qualidade ao texto no que diz respeito à identificação e correção de problemas locais e globais nos textos. (ARAÚJO; BARROS; SILVA, 2015, p. 111)

Portanto, diante do exposto, percebemos a importância da reescrita para o domínio autoral da arquitetônica dos gêneros discursivos e, em função disso, esperamos que os docentes se valham de estratégias de ensino de produção textual com base na reescrita, com o fito de fornecer/desenvolver/refinar estratégias conscientes de responsividade e autoria dos produtores em formação. Advogando em prol dessa crença, na seção de análise apresentaremos um exemplo de como isso se deu em uma experiência de produção textual em sala de aula da educação básica, a fim de estimularmos professores a buscar estratégias de ensino que foquem o processo de reescrita e de correção colaborativa.

2. APROPRIAÇÃO DO GÊNERO HQ EM UM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

2.1 Metodologia

Passaremos, agora, a detalhar a metodologia utilizada para que pudéssemos gerar os dados desta pesquisa. Os textos aqui analisados consideram os mecanismos de reescrita efetivados no agenciamento de um Projeto Didático de Gênero - PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) por alunos de uma turma de nono ano dos anos finais do ensino fundamental quando da aprendizagem do gênero discursivo HQ.

O PDG é um protótipo de metodologia para o ensino de produções textuais em sala de aula. Sua arquitetônica parte dos seguintes pressupostos: i) todo texto se conforma em gêneros; ii) a aprendizagem da produção textual só pode se efetivar a partir de uma metodologia processual e reflexiva; iii) todo texto circula em esferas de circulação, devendo ser conformado aos processos enunciativos organizadores desses meios; iv) a reflexão sobre o que é produzido no processo de aprendizagem é o que engatilha a (auto)consciência sobre a autoria.

Rabello (2015) assim esquematiza o PDG:

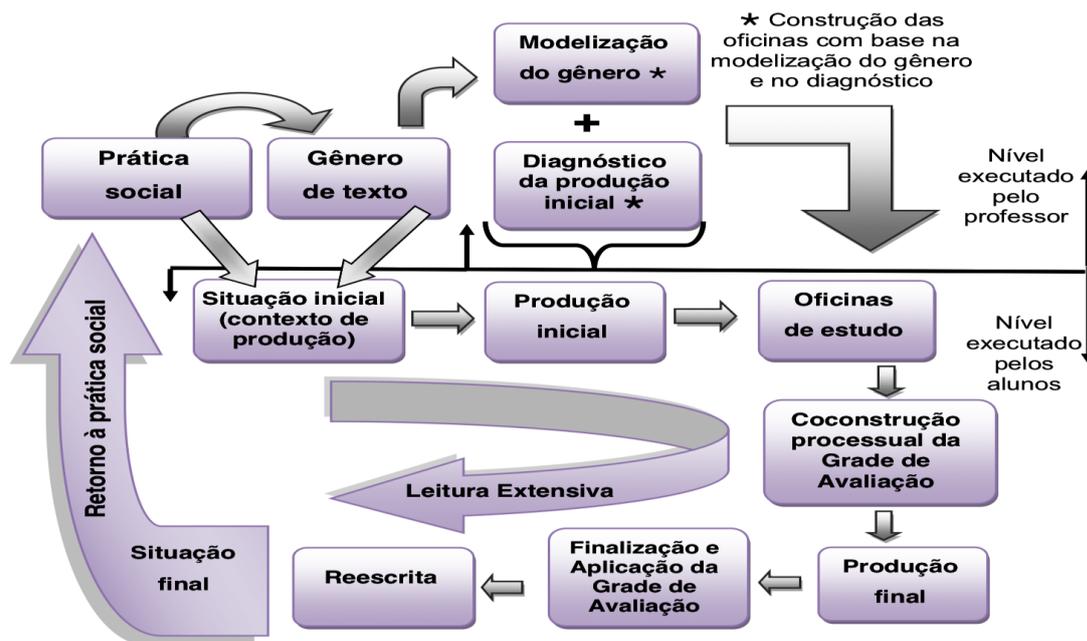


Figura 1. Esquema geral de um Projeto Didático de Gênero. Fonte: Rabello (2015).

Como pode ser visto no esquema, o PDG, consoante Rabello (2015), se diferencia das Sequências Didáticas – SD do grupo de Genebra por privilegiar a circulação do texto na prática social, etapa que, nas SD, é marginalizada. Paralelamente, o PDG, ainda conforme a mesma autora, também se diferencia dos Projetos de Letramento – PL do grupo de Ângela Kleiman em virtude de, para este último, interessar mais a prática social do que o gênero efetivamente.

[...] para o grupo de Genebra, interessa que o aluno domine o gênero trabalhado na sequência didática; já para o grupo de Kleiman, o resultado final é dar conta da prática que se decidiu exercer, não se atendo ao domínio de um gênero específico. No nosso grupo, a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros da escola, mas também pretender que o aluno domine os gêneros envolvidos na prática em questão. (GUIMARAES E KERSCH, 2012, p. 24)

Assim, os PDG se localizam num entrelugar ao considerarem a análise exaustiva de um gênero e, ao mesmo tempo, o seu processo de circulação e de recepção nas instituições sociais. O PDG de que nos valem para produção das HQ neste artigo analisadas decorre da pesquisa de mestrado de Carvalho (2018). A autora realizou em uma turma de nono ano de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Fortaleza. As atividades propostas foram desenvolvidas em sete encontros de três horas-aula cada. Não houve recusa da parte de nenhum dos alunos em participar, embora alguns tenham faltado a aulas importantes para o desenvolvimento do projeto. Por isso, a pesquisa de Carvalho (2018) foi concluída com a produção de doze HQ, que foi o total de alunos participantes de todas as etapas do projeto didático. Entre um módulo e outro, os discentes eram incitados a revisar seus textos, a partir dos conhecimentos construídos a cada interlocução promovida em sala de aula. A seguir, apresentamos as oficinas que compuseram o PDG a partir do qual geramos o *corpus* desta pesquisa. As etapas em destaque são aquelas cujos produtos aqui analisaremos.

Quadro 1. Módulos concernentes ao PDG de produção das HQ analisadas

OFICINA	OBJETIVO
Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero HQ	Perceber que conhecimentos os alunos possuíam sobre o gênero HQ
Apresentação da proposta	Apresentar aos alunos os objetivos do PDG e a proposta de produção – produzir uma HQ cujo protagonista fosse um herói que eles queriam ser
Produção de texto diagnóstico	Produzir uma narrativa simples e sintética com o mote para a HQ, a partir do tema o herói que quero ser a fim de que a professora diagnostique as dificuldades dos estudantes
Análise de HQ	Construir estratégias de leitura para os diferentes estilos de HQ, estabelecendo semelhanças e diferenças
Análise de mecanismos verbais e visuais das HQ	Analisar elementos verbais e visuais das HQ, a fim de desenvolver estratégias de leitura consciente do gênero
Produção de nova versão das HQ	Produzir uma nova versão do gênero, a fim de que a docente pudesse tecer comentários motivadores para a escrita de uma nova versão, bem como para análise dos colegas, com o fito de elaborar uma reflexão conjunta de estratégias de reescrita
Produção final	Produzir a versão final das HQ, com base nas discussões realizadas ao longo das oficinas
Noite de autógrafos	Socializar as produções com os membros da comunidade, fazendo o gênero produzido circular

Fonte: Elaboração nossa, a partir de Carvalho (2018).

A seguir, apresentaremos uma análise geral dos textos dos alunos que participaram de todas as atividades propostas, a fim de avaliarmos se, de fato, o processo de reescrita possibilitou o aprimoramento das produções, tanto no que diz respeito a aspectos gramaticais e ortográficos adequados à situação de produção, quanto em relação à apropriação do gênero de forma satisfatória por parte dos discentes. Em seguida, por questões de espaço, nesta análise, observaremos as produções de um dos estudantes participantes para ilustrar o processo de apropriação do gênero por meio da reescrita.

2.2 Análise da produção dos sujeitos participantes da pesquisa

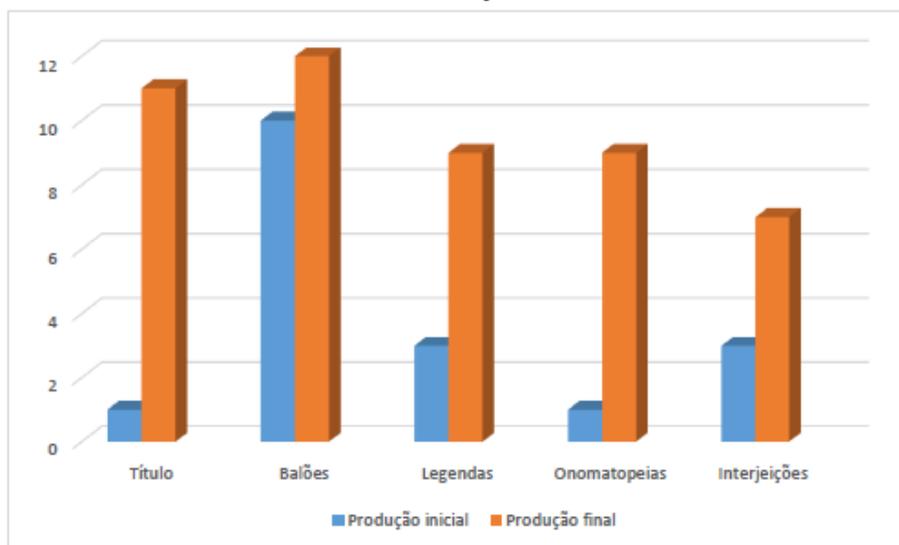
Embora não tenha sido o foco principal do PDG, ao se comparar as primeiras produções dos alunos com as realizadas após o desenvolvimento das atividades propostas e do momento de revisão e reescrita, foi possível observar que todos os 12 alunos participantes apresentaram melhora considerável em nível ortográfico e gramatical, sanando maior parte das dificuldades apresentadas ainda no texto motivador.

As etapas de reescrita, assim como os comentários elogiosos e observadores realizados pela docente com o objetivo de encorajá-los em momentos em que não se sentiam capazes de realizar as tarefas e de reforçar sempre os pontos positivos das produções dos alunos, auxiliaram na percepção de questões relacionadas à norma adequada ao gênero e, conseqüentemente, à situação de produção. Alcará e Guimarães (2007) chamam a atenção para a importância da motivação dos alunos no contexto educacional, pois essa ação impacta diretamente na qualidade do envolvimento dos discentes com o processo de produção de texto. Uma vez motivado, o aluno passa a participar das atividades com mais entusiasmo e se mostra mais disposto a enfrentar os percalços e desafios que possam surgir no decorrer do processo.

Em relação ao uso dos mecanismos verbais do gênero em questão, a evolução dos alunos pode ser melhor visualizada no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Comparação entre a quantidade de usos de mecanismos verbais nas produções iniciais e finais dos alunos

Gráfico 3 – Mecanismos verbais das HQ nas produções dos alunos



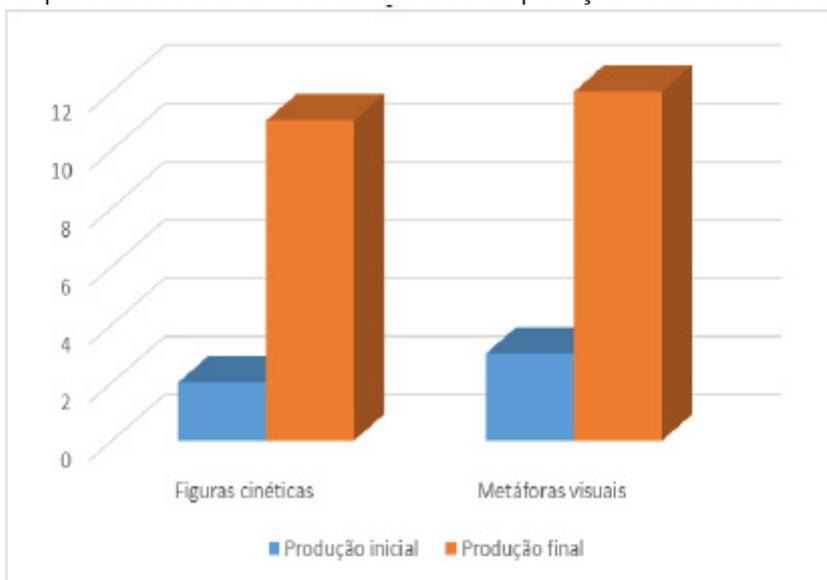
Fonte: Dados da pesquisa

Fonte: Elaboração nossa, a partir de Carvalho (2018).

Frente ao exposto, apenas os balões, recurso bastante conhecido das HQ, já eram utilizados pelos alunos, embora muitas vezes não estivessem de acordo com os sentimentos e as expressões dos personagens, questão importante quando se fala da textualização do gênero trabalhado. Os outros recursos verbais, tais como as legendas, as onomatopeias e as interjeições, passaram a ser utilizadas com maior frequência e de forma mais adequada nas produções finais, após os processos de reescrita.

Observemos, a seguir, o uso dos recursos visuais nas HQ dos alunos.

Gráfico 2. Comparação entre a quantidade de usos de mecanismos visuais nas produções iniciais e finais dos alunos



Fonte: Elaboração nossa, a partir de Carvalho (2018).

Através do gráfico acima, pode-se perceber que os alunos tinham pouco ou nenhum conhecimento no que se refere ao uso de figuras cinéticas e de metáforas visuais¹ quando do início do PDG. Após o desenvolvimento

1 De acordo com Vergueiro (2009, p. 54), para que haja a “ideia de mobilidade, de deslocamento físico, o meio desenvolveu uma série de artifícios que permitem ao leitor apreender a velocidade relativa de distintos objetos ou corpos genericamente conhecidos como figuras cinéticas”. As metáforas visuais, por sua vez, segundo o mesmo autor (2009, p. 54), atuam junto ao conteúdo verbal, no sentido de

das atividades de análises desse recurso na leitura de HQ, a grande maioria dos alunos passou a utilizá-los na composição de suas histórias, juntamente ao texto verbal, ampliando seu sentido e contribuindo, portanto, para a coerência e para a progressão textual do gênero produzido. Além do mais, embora já comentassem que já tinham prestado atenção ao uso desses recursos, os alunos afirmavam que não lembraram, na primeira produção, de apresentá-los. Esse relato lembra o que diz Rojo (2012) sobre o processo de refinamento de multiletramentos. Conforme a autora, os estudantes obviamente consomem textos diversos em sua rotina. A escola, para além de consumidores, tem o dever de alçá-los ao patamar de analistas críticos dos diversos signos verbais e visuais materializados nos enunciados, de modo a desenvolver a produção e o uso metaconsciente desses *designs*.

Assim, vemos que, ao adotar uma perspectiva textual-iterativa de correção textual tal como advogam Ruiz (1998) e Cassany (2007), aspectos de adequação linguística, tão famigerados conforme diagnosticou Serafini (1995), não são marginalizados. Ao contrário, eles passam a ser valorizados e, conseqüentemente, são metaconscientemente semiotizados pelos produtores nas etapas de reescrita de seus textos.

Além disso, sob o mesmo aspecto, vemos a importância da etapa de produção inicial, orientada por Guimarães e Kersch (2012), no desenvolvimento de módulos que trabalhem as dificuldades dos estudantes na efetivação de projetos enunciativos adequados ao gênero que produzem. Ou seja, o docente não precisa trabalhar o que ele supõe ser difícil para os produtores em formação, mas sim as questões nas quais eles evidenciam dificuldade, personalizando as etapas do PDG à realidade que lhe é apresentada. Exemplo disso, no caso dos recursos visuais, pouco utilizados nas produções iniciais, percebemos que eles foram mais mobilizados pelos estudantes a partir da realização de atividades de análise do uso desses *designs* em outras HQ².

Assim, como orientam Santos (2004) e Marcuschi (2005), quando se coloca o gênero discursivo no centro do processo de ensino, a preocupação deixa de ser tão somente com aspectos ortográficos e gramaticais desvinculados de seus usos nas práticas sociais, dando vez ao domínio de estratégias de adequação linguística a situações interlocutivas da vida social. Isso porque não se deve apartar os textos das condições mediatas e imediatas de que são produto e produtores.

Para melhor visualizar os resultados apresentados nos gráficos, analisaremos, a partir de agora, todas as versões da produção de um aluno participante da pesquisa. Observemos, inicialmente, a produção inicial desse aluno:

Pra mim o heroi ki eu quero se é meu irmão. Si vocês olhar pra ele vai
dize que de heroi ele não tem nada é so um preto pobre favelado. Mais
ele eh heroi sim e vou dizer pq.
Meu irmão comessou a anda com uma galera nada a ver, e que usavam
droga.
Poucos tempo depois ele também tava usando droga
E aí comessou a rouba
Roubava mercantil gente nas parada
Dormia na rua ficando doidão
Chegou a usa craque
Minha mãe endoidando pedindo filho volta pra casa
E ele fez foi rouba a tv da sala pra vende
Um dia ele foi preso o pior aconteceu
foi pra cadeia ele apanhava muito de polícia outros preso
fomos visitar ele e deu pena
ele disse mãe se eu sai vivo desse inferno eu vou mudar de vida
1 ano depois ele saiu e tentou arruma um emprego mais ninguém queria
da
Foi ser entregador de água
Juntou seu pouco dinheiro e ajudava em casa
Com algum tempo ele abriu o propio negocio de venda de água e hoje até
eu trabalho pra ele e a mãe tbm
Hj ele é casado tem duas filhas
É preto como eu e provo que nem todo preto somos vagabundos
Por isso ele é meu herói!!!

Figura 2. Produção diagnóstica do aluno participante da pesquisa. Fonte: Carvalho (2018, p. 38).

reforçá-lo, pois são “[...] signos ou convenções do senso comum, como, por exemplo, ‘ver estrelas’, ‘falar cobras e lagartos’, ‘dormir como um tronco’ etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia”.

2 Para ter acesso às atividades mobilizadas na pesquisa-ação, elas estão anexas à pesquisa de Carvalho (2018).

Analisando a produção diagnóstica em tela, é possível perceber que o aluno conseguiu desenvolver, de forma satisfatória, o tema proposto. Através de uma argumentação sólida, ele sustenta a tese de que o herói no qual se espelha é o irmão. O texto apresenta coerência, pois é possível identificar a tese na introdução, os argumentos que a sustentam no desenvolvimento e um desfecho, no qual essa tese é confirmada.

Contudo, o texto do aluno apresenta diversos problemas de ordem gramatical e ortográfica, bem como de estrutura do texto como um todo, já que algumas frases se apresentam soltas, inclusive sem articulação. Todas essas dificuldades foram trabalhadas no momento de reescrita, inicialmente, apontadas pela professora no texto do aluno e confirmadas na leitura do colega com o qual fazia par.

Salientamos, também, que alguns problemas apresentados foram sanados pelo próprio aluno ao se deparar, na leitura das HQ³ em sala, com a escrita das palavras e com a concordância das orações. Isso acontece, conforme Guimarães e Kersch (2012), em função do processo que batizam como leitura extensiva, que se refere aos contatos que os estudantes têm com outros exemplares do mesmo gênero, o que os auxilia a sanar, individualmente, problemas textuais que encontrem.

Após a produção do texto motivador, o aluno partiu para a confecção de sua primeira HQ, somente com seus conhecimentos prévios acerca do assunto conferidos pelas oficinas de leitura extensiva concretizadas ao longo do PDG:

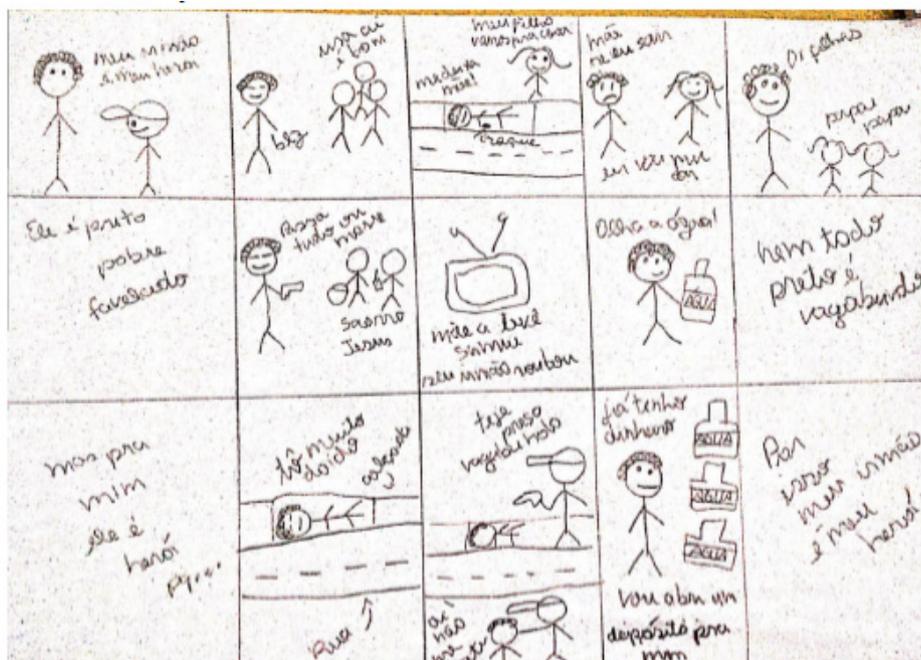


Figura 3. Produção inicial do aluno participante da pesquisa. Fonte: Carvalho (2018, p. 39).

Como o primeiro momento de revisão e reescrita só aconteceu após essas duas produções iniciais, a HQ ainda apresenta os mesmos problemas gramaticais e ortográficos do texto inicial. Contudo, se levamos em consideração aquilo que o estudante já apresenta de conhecimento, é possível perceber a presença de alguns elementos bastante característicos do gênero HQ, tais como a quadrinização, embora o texto ainda não apresente variados formatos e tamanhos de quadrinhos.

Outros elementos importantes não foram utilizados, como os balões, haja vista que as falas dos personagens se apresentam soltas dentro dos quadrinhos. A estratégia de leitura utilizada pelo aluno é diferente das HQ tradicionais, pois a sua é feita de cima para baixo, e não da esquerda para a direita. Não há, na produção em

3 A professora-pesquisadora levou para a sala de aula diversos tipos de HQ, como os gibis brasileiros da Turma da Mônica, comic books americanos de super-heróis conhecidos pela maioria dos jovens, como Batman, Homem Aranha, Capitão América, Pantera Negra e mangás japoneses, para que os alunos pudessem entrar em contato com os diversos tipos de HQ existentes, percebendo suas semelhanças e diferenças (cf. CARVALHO, 2018).



Figura 4. Produção final do aluno participante da pesquisa. Fonte: Carvalho (2018, p. 140-141).

Se compararmos, então, a primeira produção do aluno com a final, é possível perceber avanços bastante significativos tanto no que diz respeito a questões textuais, de coesão e coerência, quanto de domínio dos recursos estilísticos, temáticos e estruturais do próprio gênero. A partir dos momentos de revisão e reescrita, que foram baseados na sugestão de Cassany (2007) ao se referir sobre o processo de autocorreção, o aluno foi capaz de identificar e corrigir as inadequações gramaticais de seu texto e, também, de utilizar recursos visuais e verbais típicos das HQ, que conferiram progressão e dinamicidade ao texto.

Houve a preocupação por parte do aluno em dar um título à história, que se conecta perfeitamente à narrativa desenvolvida. Ele destaca a cor da pele de seu irmão como um dos fatores que, em sua concepção, o

torna um super-herói. Ainda na capa, há a figura de um herói retratado em plano americano⁵ (plano de destaque) e a presença de figuras cinéticas, que dão ideia de movimento ao desenho, simbolizando os movimentos da mão e da capa do personagem.

As cores que ele escolheu para retratar o super-herói remetem aos *comic books*⁶ americanos. Todas as vinhetas apresentam fala do narrador através de legendas, e isso contribui para a progressão textual, junto às imagens e as falas dos personagens, situando o leitor no decorrer de cada ação narrada. É perceptível que a história está mais detalhada, clara e fluida.

O aluno foi um dos únicos a repetir o título na primeira página de sua HQ, que é um recurso bastante utilizado pelos gibis brasileiros. Já na primeira vinheta⁷, o autor apresenta ao leitor a história a ser contada. Ele utiliza diversos tipos de balões no decorrer da história, todos adequados à situação de fala e à emoção que quis transmitir através de cada personagem. Utiliza, ainda, várias figuras cinéticas. Na quinta vinheta, por exemplo, é possível compreender que o irmão roubou a televisão da casa e, logo depois, fugiu, através da perfeita articulação das figuras cinéticas com o texto verbal.

Diferentemente de sua primeira HQ, os quadrinhos possuem diversos tamanhos, e são utilizados vários ângulos e planos de visão, dependendo da importância do cenário para o desenrolar da narrativa. Duas vinhetas chamam a atenção por estarem em plano de detalhe, com foco no rosto do personagem, expressando seu sofrimento, rodeado por onomatopeias que representam que o protagonista estava apanhando da polícia e/ou de outros presos, ou de vários balões de fala representando o que a personagem ouviu das diversas pessoas a quem pediu emprego logo após sair da cadeia. Esse é um recurso bastante utilizado nas HQ, do qual o aluno se apropriou e se utilizou de forma bastante satisfatória.

No último quadrinho, o narrador-personagem aparece em destaque, novamente em plano americano, tendo a ideia de contar a história de seu irmão, finalizando, assim, a narrativa. Em forma de metáfora visual, lâmpada, acima da cabeça da personagem, é simbolizado o momento em que tem essa ideia.

Conforme afirmam Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), quando tomamos a língua como sistema abstrato desvinculado de sua historicidade, o enunciado não evidencia responsividade do sujeito. Porém, quando percebemos a língua como mecanismo vivo, dizem aqueles autores que os signos passam a ser percebidos como posicionamentos ideológicos dos sujeitos frente à realidade que significam.

Se consideramos a teorização de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), portanto, somos levados a perceber que o processo de reescrita, para além de evidenciar aos sujeitos a necessidade de adequação do texto à situação de produção esboçada, principalmente desenvolve consciência nos produtores de como utilizar os recursos semióticos do gênero trabalhado em prol de seus objetivos, inclusive no processo de impressão de sua autoria e, por conseguinte, de sua avaliação social. O próprio Bakhtin (2016) diz que, no acabamento do gênero, o produtor sempre irá desenvolver toda a sua vontade discursiva, de modo a deixar impressa a sua axiologia no enunciado produzido.

Essa vontade discursiva, ainda amparando nossa argumentação em Bakhtin (2016), é sempre materializada por meio do recurso dos gêneros, já que todo enunciado se formata conforme a arquitetônica de um modelo genérico. Como diz Lemke (2010, p. 457), “Um letramento é sempre um letramento em algum gênero”. O processo de análise das diferentes versões da produção em tela evidencia, nessa esteira, que a reescrita, quando trabalhada no bojo da correção textual-interativa, potencializa a compreensão do sujeito de como o gênero se utiliza de recursos arquitetônicos para promover sentido nas interações sociais e, principalmente, como o produtor pode estilizar os mecanismos semióticos desse gênero para empreender sua responsividade. Tal exercício, o de tomar consciência de seu não álibi, diz respeito à construção de letramentos.

No que se refere ao estilo, importante elemento caracterizador dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), o aluno teve como inspiração os gibis e os *comics books*, o que deixa entrever que, no processo de produção de enunciados sempre há algo do repetível, uma vez que, sem essa repetibilidade, a comunicação discursiva seria caótica (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018). Contudo, percebe-se que o estudante-quadrinhista inseriu o seu estilo individual na produção, já que, ao invés de criar um super-herói no estilo americano de ser, com

5 Segundo Carvalho (2018), é um tipo de enquadramento muito comum nas HQ, através do qual a personagem é retratada da cabeça até metade do tronco. É utilizado para destacar/enfatizar a personagem em questão.

6 Carvalho (2018) entende o termo como as HQ semiotizadas no estilo norteamericano.

7 Consoante Carvalho (2018), as vinhetas são quadros com a função de delimitar um espaço de ação nas HQ, separando as diferentes imagens que compõem a história.

superpoderes, como a invisibilidade ou a super força, ele colocou como herói o irmão, que superou o vício em drogas e diversas outras dificuldades somente com a ajuda na família. Então, lendo a produção do aluno, mesmo reconhecendo o estilo do gênero HQ, é possível perceber também seu estilo individual e suas vivências pessoais. Essa personalização estilística está para o irrepitível, para a centrifugação discursiva, evidenciando, portanto, o não álbi do sujeito (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2018).

Tal diagnóstico remete ao que dizem Ruiz (1998) e Santos (2005) quando defendem a importância da reescrita e da correção textual-interativa para que haja uma ampla compreensão do gênero estudado e, paralelamente, uma efetivação autoral do projeto enunciativo do produtor. Também lembramos Bakhtin (2016) quando afirma que o gênero apresenta tanto o estilo social, que diz respeito aos mecanismos semióticos que permitem seu reconhecimento, como também o estilo individual, que se refere à expressão avaliativa empreendida pelo autor em seu enunciado. Como vemos, a produção analisada revela essa tensão entre os dois estilos: a utilização de recursos semióticos comumente utilizados em HQ, estilizados a partir da vontade enunciativa de seu autor.

Em relação ao conteúdo temático, é possível identificar um vínculo dialógico com as HQ, as séries e os filmes de super-heróis negros, como o Pantera Negra, *Luke Cage* e *Black Lightning*. Isso se deve ao fato de que, no início das atividades, esse aluno se dizia desconfortável em participar do projeto, pois não se enxergava nas HQ levadas para serem lidas em sala. A professora passou, então, a apresentá-lo às HQ de super-heróis negros e a levar alguns filmes e trechos de séries para a sala de aula ao longo das oficinas de leitura extensiva. Isso ajudou o estudante a construir uma identidade enquanto jovem negro em meio aos super-heróis e a perceber que ele poderia, sim, se colocar ou colocar o irmão na posição de herói, ao invés de somente vilão, como eram geralmente retratados os negros nas HQ antigas.

O seu projeto de dizer, ou seja, a sua intenção, era homenagear o irmão, a quem tanto admirava, como um exemplo a ser seguido, além de contribuir para a representatividade negra no mundo das HQ, onde os super-heróis são, geralmente, brancos, fortes, ricos e dotados de superpoderes. É possível perceber isso pelo título que foi escolhido para a HQ (Super-preto) e pelo desenho em destaque do irmão na capa.

Bakhtin (2003, p. 82) afirma que a escolha de um determinado gênero discursivo é “determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.”. O referido autor observa, também, que o conteúdo temático de um gênero engloba uma dimensão individual, que diz respeito a aspectos peculiares ao projeto de dizer do sujeito, e uma dimensão constituinte do gênero, ou seja, seus parâmetros regulares, que permitem identificá-lo como tal. Essas duas dimensões não se sobrepujam uma à outra, mas trabalham em confluência, resultando na configuração da situação comunicativa e de seus efeitos (RIBEIRO, 2010).

Na produção final, a dimensão constituinte do gênero, que fica clara através do uso apropriado de mecanismos verbais e visuais das HQ, em confluência com a dimensão individual do aluno, ou seja, suas vivências enquanto jovem negro e seu desejo de homenagear o irmão, resultaram na ressignificação que o produtor fez da figura do super-herói, pois, quando do lançamento do tema para a construção das HQ, a professora imaginava que os alunos se espelhariam nos super-heróis famosos e que os protagonistas das histórias seriam os próprios estudantes, com superpoderes, solucionando problemas que enfrentam no dia a dia, como violência, drogas ou, simplesmente, ficar invisível para faltar aula.

Contudo, a maioria dos alunos utilizou as produções para homenagear pessoas que realmente acreditam ser dotadas de superpoderes. Então, para eles, superpoder é, por exemplo: conseguir superar sozinho o vício em drogas; trazer comida para casa mesmo com pouco dinheiro; sustentar a família com um baixo salário. Os heróis deles são modelos a serem seguidos justamente por superarem adversidades da vida sem nenhum tipo de superpoder. A indústria de entretenimento, de base estadunidense, nos afoga com modelos de heróis usando tecnologias e superpoderes. Ao invés disso, em países do Sul Global, é necessário problematizar essas percepções, a fim de que os estudantes se sintam contemplados nos projetos de leitura e de produção de gêneros, como as HQ.

Cabe mencionar, por fim, que o ensino dessa produção textual se pautou na abordagem por meio de gêneros (SANTOS, 2004), isto é, o processo de correção conferiu aos sujeitos autonomia para decidir o que manteriam, o que retirariam e o que reconstituíam em suas produções, conforme orientam Cassany (2007) e Ruiz (1998). Reforçamos ainda que esses sujeitos aprenderam não só a corrigir, mas também a serem editores e revisores de suas produções, como sugerem Araújo, Barros e Silva (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivou-se analisar o processo de produção de HQ por meio de um PDG agenciado em uma turma de nono ano de uma escola pública estadual da cidade de Fortaleza, a fim de perceber como o processo de reescrita efetiva a autoral apropriação dos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula. Assumiu-se a perspectiva enunciativa de ensino de língua, orientando-se por um trabalho reflexivo e processual de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos.

A análise fez perceber que, de encontro a metodologias que se centram no erro ou, melhor dizendo, no apontamento irrefletido dos equívocos ortográficos e gramaticais da língua escrita, utilizar-se de metodologias de reescrita para o ensino da produção textual no viés textual-interativo propicia o aprimoramento da reflexividade do estudante sobre sua aprendizagem e sobre suas escolhas enunciativas autorais conforme situações interacionais concretas da vida social.

Desse modo, seja na análise quantitativa seja na análise qualitativa, os resultados evidenciam que os estudantes, embora já consumissem o gênero HQ, ao longo das várias etapas propiciadas pelo PDG, foram capazes de se apropriar metalinguística, metaconsciente e criticamente dos diferentes recursos verbais e visuais concernentes à arquitetura do gênero HQ, a fim de concretizar projetos discursivos de maneira responsiva, responsável e autoral, expressando sua posição axiológica nas produções.

Portanto, advoga-se que, na escola, é preciso perceber que a produção de enunciados não é uma atividade mecânica, mas uma (inter)ação que precisa ser analisada, refletida e, por isso mesmo, reescrita, a fim de que, paulatinamente, o estudante se conscientize de sua responsividade-ativa quanto às escolhas enunciativas de que se vale na elaboração de textos. Tal prática pedagógica, certamente, tem como consequência a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos sobre o poder que a linguagem lhes confere ao assumirem sua posição axiológica no âmbito da dialogia discursiva.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Nós, Ive Marian de Carvalho Domiciano, Francisco Cleyton de Oliveira Paes e Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, declaramos, para fins de publicação do artigo supramencionada no periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada* que realizamos a escrita do texto em coautoria, atendendo aos critérios éticos que condizem com a seriedade do fazer científico.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaramos não estar submetidos a qualquer tipo de conflito de interesse junto aos participantes ou a qualquer outro colaborador, direto ou indireto, para a execução da pesquisa publicizada no artigo *A reescrita como processo de apropriação do gênero HQ em Projeto Didático de Gênero agenciado no nono ano do Ensino Fundamental*, cujos pesquisadores envolvidos são: Ive Marian de Carvalho Domiciano, Francisco Cleyton de Oliveira Paes e Francisco Rogiellyson da Silva Andrade.

Declaramos ainda que nossa atuação como pesquisadores é independente, autônoma e comprometida com o interesse precípua de defesa de direitos e a segurança do(s) participante(s) de pesquisa nos termos da Resolução 466/12 e demais diretrizes éticas em pesquisas envolvendo seres humanos.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Nós, Ive Marian de Carvalho Domiciano, Francisco Cleyton de Oliveira Paes e Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, declaramos, para fins de publicação do artigo *A reescrita como processo de apropriação do gênero HQ em Projeto Didático de Gênero agenciado no nono ano do Ensino Fundamental* no periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada*, que os dados da pesquisa estão disponíveis em nossos bancos de dados, bem como nos anexos à dissertação de Mestrado *A transposição didática do gênero história em quadrinhos (HQ) no 9º ano do ensino fundamental* (disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/31831?locale=en>. Acesso em: 06 jan. 2024). Por ocasião da geração dos dados da pesquisa, os participantes foram avisados, por meio do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, de que suas produções, desde que anonimadas, seriam utilizadas em diversas publicações periódicas e científicas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. R. da S. (2019). Protagonismo e evolução discentes evidenciados em produções de cartas argumentativas In: FORTALEZA. *Projeto professor-autor: fazendo História...* Trocando figurinhas. 1 ed. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, p. 97-104.
- ALCARÁ, A.R.; GUIMARÃES, S.E.R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*. v. 11, n.1, p. 177-178.
- ARAÚJO, J.; BARROS, M. G.; SILVA, E. S. (2015). Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha. *RBLA*. v. 15, n. 1, p. 109-130, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n1/1984-6398-rbla-15-01-00109.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.
- BAKHTIN, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 24.
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERMÚDEZ, A. C. (2020). Enem 2019: 53 candidatos tiraram nota mil na redação; 143 mil tiraram zero. *UOL Educação*. Disponível em: <encurtador.com.br/qtxyD>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, I. M. de. (2018). *A transposição didática do gênero história em quadrinhos (HQ) no 9º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Centro de Humanidades, UFC, Fortaleza. 2018.
- CASSANY, D. (2007). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- GERALDI, J.W. (1984). Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org). (2012). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras.
- INEP. (2020). *Taxas de rendimento*. Disponível em: <encurtador.com.br/ilyFM>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- LEMKE, J. L. (2010). Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- MARCUSCHI, L. A. (2005). Apresentação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, p. 09-13.
- RABELLO, K. R. (2015) *O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.
- RIBEIRO, P. B. (2010). Funcionamento do gênero do discurso. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 3, p. 54-67, jan./jun. 2010.
- ROXANE, R. (2012). Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-32.

- RUIZ, E. M. S. D. (1998). *Como se corrige redação na escola*. 1998. 2v. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269074>>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- SANTOS, C. F. (2004). *O professor e a escrita: entre práticas e representações*. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. Disponível em: <encurtador.com.br/lnLO0>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1995). *Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. (mimeo) Traduzido por Roxane Rojo. São Paulo: LAEL PUC-SP, 1995.
- SERAFINI, M. T. (1995). *Como escrever textos*. São Paulo: Globo.
- STREET, B. V. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (2009). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto.
- VOLÓCHINOV, V. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

Recebido: 28/11/2022

Aceito: 18/7/2023

Publicado: 22/12/2023