

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRIMORAMENTO À
COMPREENSÃO LEITORA EM E/LE ATRAVÉS DE HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS**

LAIRTON CEMIN

PORTO ALEGRE

2015

LAIRTON CEMIN

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRIMORAMENTO À
COMPREENSÃO LEITORA EM E/LE ATRAVÉS DE HISTÓRIAS
EM QUADRINHOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção de grau de Licenciado
em Letras pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina
Bevilacqua

PORTO ALEGRE

2015

LAIRTON CEMIN

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRIMORAMENTO À
COMPREENSÃO LEITORA EM E/LE ATRAVÉS DE HISTÓRIAS
EM QUADRINHOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
aprovado e julgado adequado para a
obtenção de título de Licenciado em
Letras pela Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Daniela Norci Schroeder – UFRGS _____

Prof^a. M^a. Mônica Nariño Rodríguez – UFRGS _____

Dedico este trabalho à minha mãe, professora e orientadora de saberes intrínsecos e a todos os que ainda acreditam que a educação é fundamental para a transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a minha mãe que mostrou sempre que o amor é parte fundamental em qualquer projeto de vida e ao meu pai que me ensinou o valor da palavra empenhada.

Aos meus irmãos Valdi, André e Sidi pela aventura de crescermos juntos.

Às minhas irmãs Cilene, Gisele e Michele que mostraram valores à frente de sua época.

À senhora Viviane Sobrosa Souza, minha sogra, a qual nestes anos de convívio se mostrou ser uma segunda mãe.

À professora Mônica Nariño Rodríguez que mostrou a mim o caminho da persistência.

À professora Daniela Norci Schroeder com quem aprendi que o sociointeracionismo pode contribuir muito para o ensino.

Às professoras Graciela Reyna de Quijano e Maria Lúcia Machado de Lorenci que me proporcionaram o contato com o despertar para a leitura de estudantes da zona rural.

À minha companheira Vanessa Sobrosa Souza pela cumplicidade, apoio e amor.

À professora Cleci Regina Bevilacqua, pela competência, paciência e por orientar-me neste trabalho.

Caminante, son tus huellas el camino y nada más.
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

Antonio Machado

RESUMO

A compreensão leitora é uma necessidade do cotidiano de todo estudante durante o período escolar e também depois dele. Neste trabalho, pretende-se analisar a eficiência do uso de uma ferramenta de produção textual, considerada como elemento intermediário entre a leitura e a melhoria da compreensão leitora. Para atingir o objetivo proposto, apresenta-se uma sequência didática com diferentes atividades de leitura e produção textual elaboradas a partir de Histórias em Quadrinhos (HQs) de Mafalda e Condorito. Pretende-se desenvolver essas atividades em um grupo de 20 estudantes de uma escola pública, com requisito de já terem cursado dois anos de língua estrangeira espanhola. A proposta didática se organiza na forma de oficinas de leitura e produção textual com base nas HQs selecionadas e inclui, ainda, perguntas de sondagem e discussão em grande grupo. Ao final das oficinas espera-se que os participantes tenham uma conscientização maior de que a escrita e a leitura se complementam e auxiliam na melhoria da compreensão leitora. Acredita-se que a atividade proposta também poderá desenvolver nos educandos um posicionamento crítico diante de uma sociedade tão heterogênea como a que vivemos nos dias de hoje.

Palavras-chave: Competência Leitora. Produção Textual. Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Sequência Didática. Histórias em Quadrinhos.

RESUMEN

La comprensión lectora es una necesidad del cotidiano de todo estudiante durante su permanencia en la escuela e incluso después del período escolar obligatorio. En este trabajo, se busca analizar la eficacia del uso de una herramienta de producción textual, considerada como un elemento intermedio entre la lectura y la mejoría de la comprensión lectora. Se parte de la hipótesis de que la producción textual puede mejorar la comprensión lectora. Para lograr el objetivo propuesto, se presenta una secuencia didáctica con distintas actividades de lectura y producción textual elaboradas a partir de historietas de Mafalda y de Condorito. Dichas actividades se aplicarán a un grupo de 20 estudiantes de una escuela pública y con requisito de que hayan cursado dos años de lengua extranjera española. La propuesta didáctica se organiza en forma de talleres e incluye, aun, preguntas de sondeo y discusiones con todo el grupo. Así, se espera que los participantes puedan desarrollar una conciencia con relación a la escrita y a la lectura como actividades complementarias y subsidiarias de la comprensión lectora. Además, se cree que la actividad propuesta podrá desarrollar en los estudiantes una postura crítica ante la sociedad heterogénea de los días actuales.

Palabras-clave: Competencia Lectora. Producción Textual. Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Secuencia Didáctica. Historietas.

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
HQ	História em quadrinho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 HIPÓTESES.....	13
1.2 OBJETIVO.....	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 CONCEPÇÃO DE GÊNERO.....	15
2.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	16
2.3 COMPREENSÃO LEITORA.....	18
2.4 LEITURA E GÊNERO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE).....	19
2.5 CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	22
2.6 SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
3 METODOLOGIA	26
4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA	27
4.1 OFICINA 1	28
4.1.1 Objetivo oficina 1	29
4.1.2 Materiais a serem utilizados na oficina 1	29
4.2 OFICINA 2	31
4.2.1 Objetivo oficina 2	31
4.2.2 Materiais a serem utilizados na oficina 2	31
4.3 OFICINA 3	33
4.3.1 Objetivo oficina 3	33
4.3.2 Materiais a serem utilizados na oficina 3	33
4.4 OFICINA 4	34
4.4.1 Objetivo oficina 4	34

4.4.2 Materiais a serem utilizados na oficina 4	34
4.5 OFICINA 5	35
4.5.1 Objetivo oficina 5	35
4.5.2 Materiais a serem utilizados na oficina 5	35
4.6 OFICINA 6	35
4.6.1 Objetivo oficina 6	35
4.6.2 Materiais a serem utilizados na oficina 6	36
4.7 OFICINA 7	36
4.7.1 Objetivo oficina 7	36
4.7.2 Materiais a serem utilizados na oficina 7	36
4.8 OFICINA 8	36
4.8.1 Objetivo oficina 8	37
4.8.2 Materiais a serem utilizados na oficina 8	37
4.9 OFICINA 9	37
4.9.1 Objetivo oficina 9	37
4.9.2 Materiais a serem utilizados na oficina 9	37
4.10 OFICINA 10	38
4.10.1 Objetivo oficina 10	39
4.10.2 Materiais a serem utilizados na oficina 10	39
4.11 OFICINA 11	40
4.11.1 Objetivo oficina 11	40
4.11.2 Materiais a serem utilizados na oficina 11	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS – HQs SELECIONADAS	45
APÊNDICE – PERGUNTAS A SEREM UTILIZADAS NA OFICINA 1 E 2	49

1 INTRODUÇÃO

A importância da compreensão e interpretação textual está presente no cotidiano de qualquer cidadão. Ao desenvolver com eficiência essa habilidade no período escolar, os resultados são mais promissores com relação ao desempenho em diferentes situações sociais que exijam essas aptidões. Elas podem, inclusive, levar a um pensamento criativo e produtivo, além de crítico, e também promover a capacidade de liderança.

A leitura vai além da decodificação de significados, ou seja, requer formação de sentidos. Em consequência da compreensão do que se lê, acreditamos que o educando desenvolverá uma formação do pensamento mais sólida.

Seguindo nessa linha de formação, para Bruno Bettelheim (1980, p. 63) a educação deveria ser:

um ir da irracionalidade à racionalidade, começando pelos propósitos irracionais, que pouco a pouco vão sendo controlados pelo ego e dessa forma transformados para enfrentar de forma racional os desafios tanto da realidade externa como da vida interior.

Isso nos leva a crer que a leitura não tem simplesmente uma utilidade prática, mas que sua compreensão abre um leque de experiências e a possibilidade de compreender o mundo. A partir dessa prerrogativa, o educando, desde que alcance um desejo ainda que inconsciente dessas vantagens, será dono do seu destino e, ao formar-se leitor, permanecerá leitor ao longo de sua vida.

Há alguns anos, pude trabalhar no projeto “O Conto no Assentamento Filhos de Sepé”, o qual mantinha atividades de ensino-aprendizagem de espanhol nas primeiras séries do ensino fundamental em zona rural. Nesse trabalho, visitava-se regularmente uma escola de um assentamento de sem-terra com o objetivo de fazer chegar àqueles aprendizes a literatura de uma forma lúdica e, com isso, poder despertar neles o gosto pela leitura. À medida que os grupos de educandos avançavam de ano dentro do currículo regular da escola, percebeu-se que as atividades mereciam uma atenção mais voltada às suas necessidades, tais como a competência leitora.

Com o intuito de proporcionar-lhes uma ferramenta capaz de auxiliá-los nessa tarefa, pensou-se na realização de oficinas de produção textual, nas quais os educandos produziram textos a partir das histórias lidas anteriormente,

mas com uma perspectiva de suas próprias experiências, ou seja, as vividas no seu cotidiano. Pôde-se perceber que esse exercício melhorou a competência interpretativa dos educandos diante de novos contos apresentados, pois haviam trazido à consciência, a partir do exercício de produção textual, mecanismos sequenciais lógicos que auxiliavam na compreensão de novos textos aos quais eram expostos.

A partir da experiência relatada e de uma reflexão sobre a necessidade de melhorar a compreensão textual de um público escolar de escola pública, visto que esse é um tema bastante importante na vida de jovens educandos, o presente trabalho tem a hipótese de que a competência interpretativa melhora a partir da produção de textos, sendo um elemento intermediário entre a leitura e a compreensão leitora. A ferramenta que se propõe será a produção textual – especificamente neste trabalho a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) – como ponte entre a leitura e a compreensão de textos.

Pensamos nesse exercício como forma de tornar mais concretas as ideias que surgem a partir da leitura de quaisquer materiais. A proposta está voltada para a compreensão e produção em língua espanhola, considerando a experiência relatada anteriormente e nossa atuação e formação como professores dessa língua. Contudo, acreditamos que os resultados aqui apresentados poderão ser aplicados a outras línguas estrangeiras.

Com base nessa concepção, propõe-se uma sequência didática que visa a melhoria da compreensão textual de estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) a partir do gênero textual HQs em espanhol.

Além disso, desenvolver essa atividade em língua espanhola possibilita a ampliação da autopercepção, na qual o educando se apodera do direito de dizer a sua palavra. Conforme Paulo Freire (2009, p. 21), há uma concepção que gira em torno da “importância do ato de ler que implica na percepção crítica, interpretação e reescrita do lido”, que, em uma tarefa de produção textual, possibilita a formação crítica do educando, embora ainda de uma maneira bastante inicial e, talvez, pouco percebida. Freire (*idem*, p. 26) ainda esclarece que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”, ou seja, o fato de sermos seres únicos nos leva a compreensões diferentes de inúmeros temas ainda que sejamos expostos, por exemplo, a informações idênticas.

No entanto, isso também significa que no campo das ideias, a compreensão também se constrói na interação do sujeito com o mundo em que vive e com quem vive, dito de outra maneira, esse indivíduo está constantemente transformando sua perspectiva devido à interação a que está exposto.

A partir das concepções de construção do conhecimento propostas por Vygotsky (2014), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorre como produto da vida social. A partir dessa importância vinculada à dimensão social, que possibilita a interação do indivíduo com o mundo, o educando pode, a partir dessa interação, reconhecer os diferentes gêneros textuais e melhorar sua produção textual com a possibilidade de tornar sua compreensão textual mais eficiente.

Em Freire (2009, p. 59), se afirma que “estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem”. Isso nos leva a crer que a produção textual, a partir da leitura de um texto, pode funcionar como uma excelente ponte para a interpretação textual eficiente, principalmente com a ideia de recriar algo lido. A partir do processo de interação, é possível levar os educandos a aprimorarem o desenvolvimento de sua competência interpretativa. Seria algo semelhante ao termo *scaffolding*, ou seja, andaimes¹ que auxiliam na construção do conhecimento também decorrentes da interação entre educandos, além de modelos e estratégias fornecidas pelo professor.

Nesse cenário, os gêneros textuais são produto de ações precisamente relacionadas com a linguagem, a qual resulta das práticas sociais e que reflete a interação dos sujeitos. Isso leva a uma variedade tão grande de gêneros textuais quanto as atividades humanas. Cristóvão (2009, p. 305) conclui que é necessário que o gênero escolhido provoque a ação/interação do aprendiz ao mencionar que “no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação”. Ora, esse agir verbal implica na interação e, conseqüentemente, na produção textual, processo que o educando precisa compreender para realizar com eficiência o passo seguinte que é a interpretação.

¹ Andaimento ou Scaffolding: processo no qual são construídas sucessivas plataformas de habilidades e conhecimentos, as quais os aprendizes utilizam para alcançar níveis mais altos de realização.

1.1 HIPÓTESES

A partir das considerações anteriores e da nossa experiência no projeto anteriormente referido, temos a hipótese de que a competência interpretativa melhora a partir da produção de textos, sendo um elemento intermediário entre a leitura e a compreensão leitora. Neste trabalho supomos que, a partir da participação em uma oficina de leitura e produção textual, tendo como foco o gênero textual HQs, os educandos possam melhorar sua competência com relação à interpretação textual de diferentes textos.

Além disso, pensa-se na possibilidade de despertar uma postura crítica nestes educandos com relação às leituras a que se expõem no seu cotidiano. Espera-se desenvolver esse comportamento durante a realização das atividades propostas.

Também pretende-se mostrar que a produção textual desempenha um papel preponderante para a tomada de consciência em relação a alguns mecanismos que auxiliem em futuros desafios que envolvam a interpretação textual e que estes possam fazer parte do cotidiano desses educandos.

1.2 OBJETIVO

Embora os objetivos ancorados em gêneros textuais possam ser variados, principalmente em virtude da sua diversidade, neste trabalho, procura-se evidenciar a possibilidade de melhorar a compreensão e, conseqüentemente, a interpretação textual de jovens estudantes aprendizes de espanhol. Acredita-se que esse processo, se bem desenvolvido no período escolar que compreende o ensino obrigatório, passará a fazer parte do cotidiano desse educando durante toda sua vida escolar e também fora dela. Levando em conta essa proposta, apresentamos a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos do presente trabalho.

1.2.1 Objetivo Geral

Tendo como base os diferentes gêneros textuais e sua aplicabilidade didática em ensino de Língua Estrangeira (LE), especificamente em língua espanhola, o

objetivo deste trabalho é desenvolver a produção textual a partir do gênero HQs, com o fim de aprimorar a competência interpretativa por parte dos educandos.

1.2.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos:

- propor uma sequência didática que forneça aos educandos uma ferramenta que auxilie na formação da sua competência leitora e de sua formação crítica;
- selecionar as HQs a partir de critérios que sejam representativos das características a serem trabalhadas com os educandos durante as oficinas. Esses critérios se relacionam com a visão sociopolítica da personagem Mafalda e com o humor do personagem Condorito.

Para dar conta do objetivo proposto, no capítulo 2, são apresentados os referenciais teóricos relativos às concepções de gênero textual, de leitura e de compreensão leitora, bem como referentes à inter-relação desses aspectos com E/LE. No capítulo 3, descrevemos a metodologia seguida para atingir o objetivo proposto. No capítulo 4, apresentamos a proposta de sequência didática e, no último capítulo, as conclusões e considerações a que chegamos após a construção desta proposta de trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os referenciais teóricos que sustentam o que entendemos por gênero textual (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; BAZERMAN, 2011; MARCUSCHI 2008), leitura e compreensão leitora (LEFFA, 1996). Além disso, é exposto como isso ocorre em E/LE (ANTUNES, 2009; FILLOLA, VALERO e NÚÑEZ, 1996), visto que o trabalho se desenvolverá nesse idioma e desde um princípio sociointeracional (BRONCKART, 2012). Complementam o referencial teórico aspectos relativos à elaboração de sequências didáticas (CRISTÓVÃO, 2009) e os pressupostos referentes à sua construção.

2.1 CONCEPÇÃO DE GÊNERO

Considerando a definição etimológica do termo *gênero*, a origem remonta ao indo-europeu e significa “gerar, produzir”. No Brasil, a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, em 1998, o termo *gênero* começa a se expandir. Do ponto de vista dos gêneros textuais como ferramentas metodológicas de ensino e aprendizagem da LE, as concepções teóricas desse processo relacionado ao ensino e à aprendizagem, no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, se pautam em três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional. Neste trabalho, o foco principal estará voltado para a visão sociointeracional, partindo do pressuposto de que os gêneros textuais são práticas sociais e, portanto, supõem interação.

Conforme Bazerman (2011, p. 12), “os gêneros textuais funcionam como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”. Pode-se dizer então que o cotidiano de um educando já o coloca em contato com diferentes gêneros textuais, os quais formam um processo de comunicação constante, imensamente rico e complexo, que dificilmente os aspectos nele implicados poderiam ser enumerados. Ainda segundo o autor (*idem*, p. 31), os gêneros “são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”. Entende-se que a comunicação é um fato social e, por isso, cada pessoa dispõe de um conjunto de gêneros que são utilizados por ela em determinado papel social, ou seja, os gêneros resultam da interação e ações de uma comunidade linguística.

Marcuschi (2008, p. 155) situa os gêneros textuais como “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas”.

No contexto escolar e através de um processo sociointeracional, seja oral ou escrito, os educandos precisam entender como a estrutura formal e as sequências linguísticas que compõem os diferentes gêneros textuais subsidiam a apresentação da informação.

A compreensão desse processo se dá através do reconhecimento da leitura como um elemento de fundamental importância para perceber os gêneros textuais no âmbito interacional de cada indivíduo, isto é, na sua formação social e crítica, na

medida em que lhe permite perceber inúmeras manifestações a partir de diferentes gêneros textuais.

O interacionismo sociodiscursivo é uma tendência teórica que explica o comportamento humano como resultado da socialização, conforme Bronckart (2012, pág. 13), que pontua esse interacionismo como “ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. Para que a interação seja significativa, torna-se necessária a apropriação dos gêneros, visto que, ao utilizá-los a interação não é plena sem o seu domínio.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 65) propõem o estudo de gênero como norteador do trabalho em sala de aula, elencando algumas prioridades no que se refere à comunicação dos educandos, tais como prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes e, a partir disso, apresentando uma noção de currículo em oposição à de programa escolar.

O cotidiano escolar pressupõe o interacionismo sociodiscursivo, devido ao ambiente de ensino que prima pela socialização do indivíduo. Disso resulta que os gêneros textuais, uma vez trabalhados com os educandos e trazidos ao seu domínio, tornam a comunicação deveras mais eficiente. Além disso, essa lucidez, com relação ao que o educando já utiliza como uma capacidade prática de reconhecimento de determinados mecanismos na comunicação social, torna-se uma ferramenta importante no desenvolvimento da capacidade interpretativa em diferentes momentos da vida social, seja na escola ou fora dela.

2.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura pode ser entendida de diferentes maneiras. Nos Estudos Linguísticos, por exemplo, é a forma assumida por um texto em determinado testemunho da tradição. Na Física, pode ser o resultado de uma medição realizada com um instrumento. Aqui nos interessa o conceito de arte ou modo de interpretar e fixar um texto de autor, o que está dirigido por processos cognitivos na memória do indivíduo. É a busca de um sentido, um modo de ser do objeto texto que provoca uma reação no leitor como, por exemplo, percebê-lo de determinada maneira, ou seja, lê-lo e interpretá-lo.

Conforme Freire (2009, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Isso nos diz que o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. As experiências na interação do seu mundo pessoal com o universo social desvendam os segredos do texto. Em outras palavras, tem-se a impressão de poder alcançar esse mundo, poder compreendê-lo e talvez modificá-lo à medida em que se incorporam novas leituras. A interação do conhecimento linguístico com o conhecimento de mundo forma parte do requisito necessário para a construção de sentido. O ato de ler não se resume à decodificação de significados, mas à possibilidade de suas inúmeras reformulações, o que permite concluir que, pelos textos, o educando pode desenvolver saberes durante sua permanência na escola e depois dela.

A leitura é uma ponte para o processo educacional eficiente. Ela pode proporcionar a formação integral do indivíduo, a consciência da realidade objetiva e, conseqüentemente, uma postura crítica necessária ao exercício da cidadania e às transformações na visão de mundo. Através desse recurso, se consegue concatenar ideias e compreender o mundo contemporâneo, resgatar nossa cultura e perceber a do outro como existente e válida. Para que isso faça sentido, é necessário entender as diferentes maneiras como compreendemos a leitura.

As concepções de leitura podem ser sintetizadas em duas correntes, a behaviorista-skinneriana e a perspectiva cognitivo-sociológica. A primeira é entendida como uma decodificação de sinais em um condicionamento estímulo-resposta. A segunda, como um processo de compreensão abrangente onde componentes intelectuais, culturais, políticos, entre outros estão envolvidos. As duas são coexistentes, em virtude de, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ocorrer a experimentação de cada uma delas por parte do educando e, inclusive, em determinados momentos, de ambas atuarem simultaneamente no conjunto das diversas ações realizadas para se conseguir um resultado satisfatório do que foi comunicado e das habilidades experienciadas.

Inserido nesse universo da leitura, como uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem, vem o papel do educador que, em um contexto mais atual, lê com o educando e, conseqüentemente, permite o intercâmbio de novas leituras e o processo de assimilação de novos elementos para ambos.

Há uma continuidade na formação do educando, o qual carrega no intelecto e também no seu agir diário as atividades que lhe fizeram sentido durante o período escolar. Os gêneros textuais o acompanharão durante toda a vida, visto que a comunicação é necessária ao estar inserido em uma sociedade que passa por constantes transformações. A leitura, como mediadora desse processo, permite ao indivíduo a possibilidade de acessar diferentes elementos do âmbito social, necessários ao entendimento do seu entorno, além da possibilidade de atuar nele criticamente.

2.3 COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora mantém uma íntima relação com a leitura e isso é uma constante na vida do educando na escola. Entende-se que a competência interpretativa é uma habilidade necessária para uma aprendizagem eficiente, visto que este educando terá contato com textos diversos durante sua vida estudantil.

A leitura vai além da decodificação de significados, ou seja, não se reduz ao domínio de um sistema linguístico, mas a um conhecimento prévio entendido, neste trabalho, como a interação social também vivida no âmbito escolar. Desta maneira, é necessário perceber a relação existente entre leitura e escrita, além da evolução do processo de interação social que se desenvolve em cada educando, para o qual a concepção de significados através da leitura se define pelo processo de representações que lhe fazem sentido e que vão formando parte do seu universo representativo relacionado a determinados temas.

Além disso, a produção escrita é uma ferramenta que, posterior ao momento da leitura, possibilita uma compreensão mais precisa do que se leu, ou a descoberta do que não foi compreendido. Conforme Bronckart (2012, p.99) “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”. Assim, é possível que a escrita elucide a informação anteriormente lida.

Leffa (1996, p. 143) esclarece que “uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro”. Isso nos leva a crer que à interação social também estão vinculados o momento histórico em que um

determinado texto foi produzido, bem como o momento histórico em que o texto chega aos educandos, além das circunstâncias que norteiam essa interação texto-leitor. A essa interação está vinculado o vocabulário que o educando vai agregando ao seu universo linguístico a cada novo encontro com a leitura e com os diferentes gêneros textuais que ele passa a dominar.

Atualmente, a preocupação com o léxico presente nos gêneros textuais é vista como um todo, não dependendo de uma compreensão linear, mas de um processo global que envolve a visão do todo. Por sua vez, as ilustrações do gênero HQs permitem ao leitor uma compreensão continuada do que se lê, pois auxiliam no processo de conservação do texto lido.

A relação texto-leitor, desde uma perspectiva psicolinguística, é entendida como uma interação, a qual Doll (1998, p. 181) diferencia “em processos *bottom-up*, informações que vão do texto para o leitor e processos *top-down*, informações que o leitor transfere para o texto”. Ora, é necessário que o leitor atribua sentido para o texto lido, sem o qual a compreensão fica comprometida. A atribuição de sentido, segundo Doll (*idem*, p. 182), “se dá tanto em nível linguístico (grafemas, morfemas, sintaxe), quanto em nível semântico (conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto)”.

A leitura precede a compreensão do lido, a qual formará parte do cotidiano do educando ao longo de sua vida em quaisquer ambientes de aprendizagem. Ancorado a isso, o conhecimento de gêneros textuais auxilia na pré-concepção do texto que se apresenta para ser desvendado e, conseqüentemente, na compreensão mais precisa do que se lê. Disso decorre que, nesse momento, também há uma interação entre o texto e o leitor, quem o percebe de maneira distinta do anteriormente lido a cerca do mesmo tema, posto que os conhecimentos prévios constantemente são aprimorados devido a novas leituras.

2.4 LEITURA E GÊNERO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)

A leitura se processa na interação texto-leitor e nesse sentido o leitor utiliza o conhecimento que já dispõe, ou seja, seu conhecimento de mundo que o acompanhará na compreensão do que se propõe a ler. Nesse sentido, há uma

transformação no sujeito leitor, o qual passa a uma atividade mais dotada de sentidos ao ler novos textos.

Freire (2009, p. 20) aponta esse conjunto de operações, o qual permite dar conta de novos aspectos da linguagem, como uma prática mais imbuída de conhecimento ao afirmar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”.

Quando o universo de leitura se faz em língua estrangeira, é necessário entender que o conhecimento linguístico da língua materna desempenhará um papel importante no processamento do texto e sua consequente compreensão e interpretação. Além disso, há uma tendência em exigir a leitura e produção textual de estudantes no uso da linguagem em diferentes contextos sociais e, conseqüentemente, também ao ato de ler e compreender está associada a habilidade de produzir gêneros textuais nas diferentes situações de comunicação. Ao ler um texto, o leitor procura, segundo Antunes (2009, p. 67), “recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor”. Esse processo torna-se mais consciente à medida que o educando compreende o funcionamento dos diferentes gêneros textuais.

Assim, a escolha dos gêneros para se trabalhar com grupos de educandos desempenha um papel importante de modo a promover o envolvimento e expectativas nesse público. De qualquer maneira, independente do gênero textual escolhido, há marcas como o tema, a ideia e a opinião do autor e, no processo de leitura de gêneros em língua estrangeira, o leitor precisará identificar essas marcas. Através do texto, pode-se tornar o conhecimento explícito, analisá-lo e, conseqüentemente, ver nele representadas as relações sociais. Assim, pela intermediação da leitura e produção textuais o educando poderá aprimorar o conhecimento do seu texto e, em seguida, poderá melhorar sua compreensão textual.

A leitura em língua estrangeira espanhola, no caso dos estudantes de ensino fundamental e médio, destina-se ao desenvolvimento de múltiplas habilidades de interação no mundo. Essa atividade torna-se mais eficiente se a inferência de significados no contexto do texto lido está relacionada com o que o leitor sabe sobre o tema, pois desta maneira antecipa informações que poderão estar presentes no texto. Além disso, a partir da concepção de Cristóvão (2009, p. 322) a leitura remete

ao “processo de negociação a que os leitores são submetidos” e ao papel do professor que:

pode lançar mão de diferentes recursos para oportunizar essas negociações, dar espaço para as interpretações emergirem sendo reveladas nas interações. A partir dessas interações e com o auxílio de recursos, o leitor pode se apropriar de operações que contribuem para o processo de significação.

Uma primeira inquietude desse leitor é o fato de o acesso à língua não ser imediato, em virtude de se tratar da língua alvo. No entanto, há entre a língua portuguesa e a espanhola uma cercania que permite ao educando identificar o léxico por uma semelhança formal, ou seja, cria-se grandes zonas de intercompreensão, embora seja comum que essa aproximação leve a equívocos de compreensão, devido ao universo cultural da língua materna. Segundo Fillola, Valero e Núñez (1996, p. 293), ao pensar na leitura em língua estrangeira é necessário supor que:

La actividad lectora exige actualizar no sólo conocimientos lingüísticos, sino que además es preciso activar informaciones sobre cuestiones de civilización, cultura, convencionalismos sociales, ideologías, situaciones, etc. implícitas o explícitas en el texto.²

Isso nos diz que o ato da leitura em uma segunda língua pressupõe uma experiência modulada pelo texto, mas regulado também pela circunstância de um leitor em língua estrangeira. Além disso, os autores (*idem*, p. 295) sinalizam também que a leitura pressupõe processos cognitivos:

La lectura implica un desafío para el lector, porque a cada paso le exige la actualización de sus conocimientos lingüísticos, ya sea para comprobarlos o para matizarlos (observando la ampliación o restricción de los usos y aplicaciones que observa). Pero sobre todo la lectura le sirve para inferir continuamente modelos de uso³.

O leitor é o sujeito ativo na sucessão de estados da leitura e é responsável pela construção de sentido que cada nova leitura lhe permite acessar. A partir dos conhecimentos que o leitor tem de língua estrangeira, é possível perceber de uma maneira mais eficiente ou não as informações presentes no texto. Partindo deste princípio, adota-se estratégias de leitura para alcançar o nível de compreensão

² Tradução nossa: A atividade leitora exige não somente conhecimentos linguísticos, mas também que além disso é preciso ativar informações sobre questões de civilização, cultura, convenções sociais, ideologias, situações, etc. implícitas ou explícitas no texto.

³ Tradução nossa: A leitura implica um desafio para o leitor, porque a cada passo lhe exige a atualização de seus conhecimentos linguísticos, seja para comprová-los ou combiná-los adequadamente (observando a ampliação ou restrição dos usos e aplicações que observa). Mas, principalmente, a leitura lhe serve para inferir continuamente modelos de uso.

desejado, visto que o educando necessita construir sentido baseado, também, em seu conhecimento de mundo.

O educando necessita assimilar novos conhecimentos a cada nova leitura. A língua estrangeira oferece uma forma de articular esse saber de maneira mais abrangente, visto que vem acompanhada de toda a cultura do outro, a qual o aprendiz passa a conhecer através da leitura. Esse exercício faz parte de um processo de enriquecimento do pensamento que culmina na possibilidade de ascender a uma liberdade de expressão desde um ponto de vista multicultural. Isso estimula a imaginação e a própria consciência, o que leva a um posicionamento crítico em meio a uma sociedade heterogênea e multicultural como a que temos nos dias de hoje.

2.5 CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho docente, com relação ao ensino de línguas estrangeiras e independente do estabelecimento de ensino onde se atua, necessita organização e uma proposta metodológica alinhada com necessidades específicas dos educandos e também com o local de atuação do professor. A partir disso, as sequências didáticas se apresentam como uma ferramenta importante no que se refere à aprendizagem do ponto de vista do interacionismo sociodiscursivo.

Com base na concepção de gêneros, Cristóvão (2009, p. 305) situa as sequências didáticas como “comumente organizadas em torno de gêneros. Os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram a nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir”. A autora (*idem*, p. 306) ainda justifica a utilização do recurso gênero textual na sequência didática porque:

pode ser o eixo organizador das sequências didáticas, consideradas instrumentos de mediação. Esse(s) instrumento(s), objeto(s) socialmente elaborado(s), media(m) a atividade de ensino-aprendizagem. Se o instrumento se transforma, a própria atividade que está relacionada ao seu uso pode ser modificada.

A partir disso, a autora apresenta algumas concepções relacionadas à metodologia e a princípios norteadores da sequência didática. Um deles é o da construção, o qual percebe a proposta como um processo espiralado em que novas

aprendizagens vão transformando as que já fazem parte do universo do educando. Nesse sentido, Cristóvão (*idem*, p. 307) também destaca que “as tarefas de produção escrita partem do que a pessoa já consegue produzir (em termos do gênero solicitado) e se voltam para o que pode ser aprendido para a melhora do texto”.

Destaca ainda a importância da tarefa de produção textual, a qual é indissociável da leitura, visto que as dificuldades vão sendo superadas de maneira gradual ao afirmar que “as diversas atividades de uma sequência didática podem dar conta das características que devem ser respeitadas, bem como das dificuldades dos alunos que vão sendo superadas na reescrita” (*idem*, p. 308). Ainda sobre a produção textual, é importante destacar que ela constitui parte do processo de aprendizagem, onde atua como uma ponte entre leitura e interpretação textual. A autora (*idem*, p. 308) salienta que “especificamente para a produção escrita, ela pode ser constituída de oficinas que possibilitem a produção como processo e não como produto”. Ela (*idem*, p. 310) sinaliza também que a atividade de ensino-aprendizagem deve contemplar:

a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino-aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente; c) uma concepção de produção escrita como um processo interativo de construção de sentido.

O trabalho com a escrita inserida em uma sequência didática se volta para uma formação crítica do educando, conforme Cristóvão (*idem*, p. 312), ao afirmar que:

a tão almejada criticidade e participação do leitor seriam possibilitadas por práticas que procurem proporcionar ao aluno instrumentos para que possam vencer a alienação e deixar emergir um agente responsável por sua formação, com opinião, argumentação e consciência.

Aliado ao objetivo da sequência didática, essa ideia dialoga com Cristóvão (2000, p. 313) ao dizer que “a leitura, tanto quanto a produção de texto, envolve uma determinada ação de linguagem que é situada social e historicamente e influenciada pelo contexto”. A isso se destaca o tipo de leitura reflexiva, o qual permeará a produção textual dos educandos e, conseqüentemente, uma releitura do lido. Também se insere nesse contexto as capacidades de ação do educando, as quais, segundo Cristóvão (2009, p. 318) “possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de

linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação”, pois os estudantes podem agir criticamente durante o processo de produção, ou seja, na interpretação do que leram.

Com relação ao uso de recursos pedagógicos para uma estratégia de aprendizagem a autora (*idem*, p. 323) deixa claro que “a escrita alimenta a leitura e vice-versa”. A sequência didática elaborada pelo docente deve oportunizar um protagonismo do educando e parte de indagações sobre a concepção de um modelo didático que Cristóvão (*idem*, p. 323) sugere ao “professor usar na definição de suas escolhas relacionadas às perguntas: *O que ensinar? Por quê? Como?*”. Esses questionamentos fornecerão embasamento para uma atividade em sala de aula com sentido suficiente para o educando poder se apropriar do funcionamento da linguagem.

As atividades voltadas para o protagonismo do educando se relacionam com algumas contrapartidas conforme Cristóvão (*idem*, p. 326) ao elencar que:

o desenvolvimento da capacidade de ação pode solicitar que o aluno: faça inferências, tire conclusões, levante o objetivo (ou intenção do(s) autor(es) e/ou de envolvidos no texto, articule seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.

A partir da prerrogativa da ação do educando, a autora (*idem*, p. 333) salienta que “um material didático em torno de gêneros é justificado pelo seu papel de portadores de valores culturais associados às respectivas situações de ação de linguagem”. Sendo assim, a sequência didática com base em gêneros textuais permite o engajamento dos estudantes para a construção de sentido.

2.6 SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como síntese dos autores revisados anteriormente, mencionamos os aspectos teóricos sobre os quais embasamos nosso trabalho. Uma das bases é a visão sociointeracionista, na qual os gêneros textuais fazem parte do cotidiano da sociedade moderna, significando que o sociointeracionismo, em um trabalho com gêneros textuais, pode colaborar com o desenvolvimento da capacidade de interação e de expressão dos educandos. Para que isso aconteça de maneira significativa, e seguindo Bronckart (2012), primeiramente os aprendizes precisam

apropriar-se do gênero textual apresentado. Acreditamos que essa proposta dialoga com Dolz e Schneuwly (2004) sobre a instrumentalização dos aprendizes para o domínio da língua em diferentes situações sociais, além da melhoria da capacidade interpretativa no cotidiano desses aprendizes.

Entendemos também que a leitura, conforme nos diz Freire (2009), é a busca de um sentido e, nesse caminho, a interação do leitor com seu universo social é fundamental para alcançar êxito. Nesse âmbito, partimos de uma perspectiva cognitivo-sociológica, a qual percebe diversos elementos, como culturais e políticos, para uma compreensão mais global, em que há uma interação texto-leitor, o qual se transforma a cada nova leitura. A partir disso, defendemos que há uma relação entre leitura e escrita que, neste trabalho, é entendida como uma atividade fundamental para a melhoria da interpretação textual.

Com relação à leitura em LE, acreditamos que os conhecimentos da língua materna desempenham um papel importante na compreensão do lido. Especificamente sobre a língua portuguesa e a espanhola, é possível criar zonas de intercompreensão, em virtude da possibilidade de o léxico ser identificado por uma semelhança formal, embora o universo da língua materna possa induzir a equívocos de compreensão. Assim, a cada nova leitura, o leitor necessita trazer à consciência compreensões que darão suporte a leituras posteriores, as quais, se forem feitas em LE, trarão uma nova bagagem cultural ao aprendiz. Isso possibilita a construção de um pensamento crítico frente a uma sociedade contemporaneamente heterogênea e multicultural.

Pensamos que o trabalho com gêneros textuais se justifica pela sua identificação com o agir do indivíduo, complementando os aspectos referidos acima. Nesse sentido, concordamos com Cristóvão (2009) ao sugerir que a construção das habilidades dos educandos ocorre a partir de um processo espiralado, no qual novas aprendizagens transformam as anteriores. Também se entende que a escrita tem um papel preponderante no caminho interpretativo, visto que dificuldades de compreensão podem ser superadas na reescrita do lido. Destacamos ainda a escolha pela sequência didática e o protagonismo do educando, que deve fazer parte da meta da sequência proposta. Concluímos, portanto, que os gêneros textuais, trabalhados a partir de uma sequência didática, oferecem um vasto campo de trabalho, em virtude de representarem uma perspectiva cultural e de colocarem a linguagem em ação no mundo.

3 METODOLOGIA

O método de abordagem será o hipotético-dedutivo, ou seja, parte da hipótese de que a produção textual contribuirá para a melhoria da competência interpretativa. O trabalho parte do princípio de que há possibilidade da melhoria na interpretação textual dos educandos que participem da atividade proposta.

O público alvo da proposta a ser elaborada serão estudantes brasileiros do ensino regular de uma escola pública, com o requisito de já terem cursado dois anos de E/LE, ou em casos especiais, ainda dentro da perspectiva de escolas públicas, desde os primeiros anos do ensino fundamental – caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A prática docente, nesses primeiros contatos com a LE acontece, normalmente, através da literatura acrescida de atividades lúdicas. O resultado dessa combinação desperta nesses educandos o gosto pela leitura, além do contato com a LE, permitindo que adquiram conhecimento sobre distintas culturas.

Nesse ambiente de ensino-aprendizagem, deve-se considerar o esforço do aluno para compreender e negociar sentidos na tarefa proposta de produção textual em E/LE. Há possibilidades da existência de dificuldades por se tratar de uma segunda língua, as quais serão minimizadas pelo professor responsável pela atividade ou, ainda, pelo processo de interação e *scaffolding* entre os educandos que participarão da atividade. Deste modo, o trabalho tem como base o interacionismo sociodiscursivo, o qual contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas implicando, ainda, o despertar da consciência prática a partir da atividade proposta.

Considerando o público alvo e o objetivo proposto, selecionaram-se histórias em quadrinhos da personagem argentina Mafalda em virtude de representar temas sociais e políticos importantes na época em que foi criada (1964) e que continuam vigentes. Isso pode ajudar a compreender melhor a história ao longo dos anos e, possivelmente, criar uma consciência mais crítica em relação a temas políticos e sociais contemporâneos, os quais estão presentes na vida cotidiana de todos os cidadãos. Seu autor é Joaquín Salvador Lavado Tejón, conhecido como Quino. Além dessa personagem, foram incluídas tiras do personagem chileno Condorito, criado em 1949 por René Ríos Boettiger, conhecido como Pepo. Condorito representa

variados papéis sociais e seu foco é o humor, fato que pode auxiliar na interação entre os educandos.

A proposta está constituída de oficinas, as quais foram pensadas para atender a objetivos específicos, mas que se conectam para atender à melhoria da interpretação textual dos educandos participantes da sequência didática proposta. Tais oficinas se realizarão no contraturno, sendo uma atividade extracurricular e que contará com a participação de um número limitado de estudantes, os quais deverão se inscrever voluntariamente na oficina. A oficina se divide em onze seções e cada uma delas terá a duração de 2h/aula, tempo suficiente para a realização das atividades propostas. A intenção é atender vinte estudantes por grupo de trabalho, em virtude de acreditar que esse número é ideal para que os métodos adotados possam ser equacionados com vistas a assistir todos os participantes da oficina de uma maneira criteriosa, acompanhando seu desenvolvimento durante todo o processo.

O fato de querer desenvolver esse trabalho com estudantes do ensino regular tem o intuito de despertar nos jovens que estão em um processo de formação cidadã uma sensibilidade relacionada especificamente ao exercício interpretativo, o qual servirá para desmistificar o ato de ler e a leitura, costumeiramente ausentes na vida de alguns deles.

Também foram estabelecidos critérios para a escolha dos textos a serem trabalhados, que acreditamos ser um fator importante para a realização das atividades. Os critérios utilizados para a escolha das HQs da personagem Mafalda se relacionaram à representatividade de temas sociopolíticos e que retratassem a realidade cotidiana de diferentes culturas, ou seja, que possibilitassem a identificação com a cultura do outro, além de apresentar temas que pudessem despertar um posicionamento crítico do público leitor. A seleção das HQs do Condorito visou identificar diferentes papéis sociais vividos pelo personagem, visto que todos os episódios estão relacionados com o humor.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA

O objetivo da sequência didática é possibilitar que os educandos envolvidos nesta atividade possam desenvolver uma competência interpretativa, além da possibilidade de também estarem expostos a uma formação crítica em relação à

leitura de novos textos. As atividades serão desenvolvidas, majoritariamente, em pequenos grupos para proporcionar a interação e a construção colaborativa do conhecimento na outra língua. Além disso, ainda que de maneira inconsciente, espera-se que experimentem o processo de andamento, no qual ocorre ajuda mútua.

As atividades serão desenvolvidas em forma de oficinas em um total de 22h/aula, entendendo que, nesse período, será possível despertar no educando o caminho para melhoria da interpretação textual. Serão onze encontros de 2h/aula cada, os quais se dividirão em dois módulos. O primeiro módulo está composto pelas oficinas de um a sete e objetiva a apresentação e reconhecimento de aspectos inerentes a histórias em quadrinhos, dos personagens e, finalmente, a produção textual a partir do apresentado na primeira oficina. O módulo dois inclui as oficinas de oito a onze e objetiva a apresentação das histórias para discussão aberta aos grupos e testagem sobre a possível melhora de compreensão e interpretação textual dos alunos.

Nesses encontros, os educandos trabalharão em pequenos grupos. Em um primeiro momento, os participantes lerão HQs e, a partir dessa leitura, discutirão sobre a compreensão do que leram. Em seguida, reproduzirão as histórias do seu próprio ponto de vista, com o intuito de melhorar, gradativamente, a competência interpretativa de outras histórias que venham a ler. Para testar essa competência, em um momento posterior, serão levadas histórias desordenadas para que os educandos as ordenem de acordo com sua compreensão.

Ainda nessa perspectiva, os participantes das oficinas produzirão textos em língua espanhola para as falas dos personagens das histórias. No módulo final, os educandos apresentarão suas histórias ao grande grupo e serão discutidas as diferentes interpretações de suas produções. O passo seguinte será a realização de uma nova testagem para averiguação da melhoria de sua competência interpretativa. Como fechamento da atividade serão debatidos os resultados das testagens, a possibilidade de reconhecer elementos sociais nas HQs e a importância dos gêneros textuais no cotidiano de cada um deles.

4.1 OFICINA 1

Percepção dos educandos em relação ao gênero textual HQs – Condorito.

4.1.1 Objetivo Oficina 1

Através da leitura de algumas histórias previamente selecionadas de Pepo, o objetivo é que os educandos alcancem uma percepção da pluralidade de produção desse gênero textual. Este autor parte de uma concepção direcionada ao entretenimento.

Em seguida à leitura, será apresentado um questionário de sondagem com a expectativa de identificar se os educandos conseguem chegar ao conhecimento do mundo exterior a partir das experiências do seu cotidiano, ou seja, se eles identificam elementos do humor presente nas HQs. Além disso, também se pretende reconhecer o nível de conhecimento sobre o gênero textual trabalhado e o que podem depreender sobre o personagem e as histórias lidas. Após a aplicação do questionário, será apresentado os personagens Condorito e seu sobrinho Coné, ambos de nacionalidade chilena – bem como a contextualização histórica da criação destes personagens, além de seu criador.

4.1.2 Materiais a serem utilizados na oficina 1

A atividade será individual. Serão disponibilizados aos educandos:

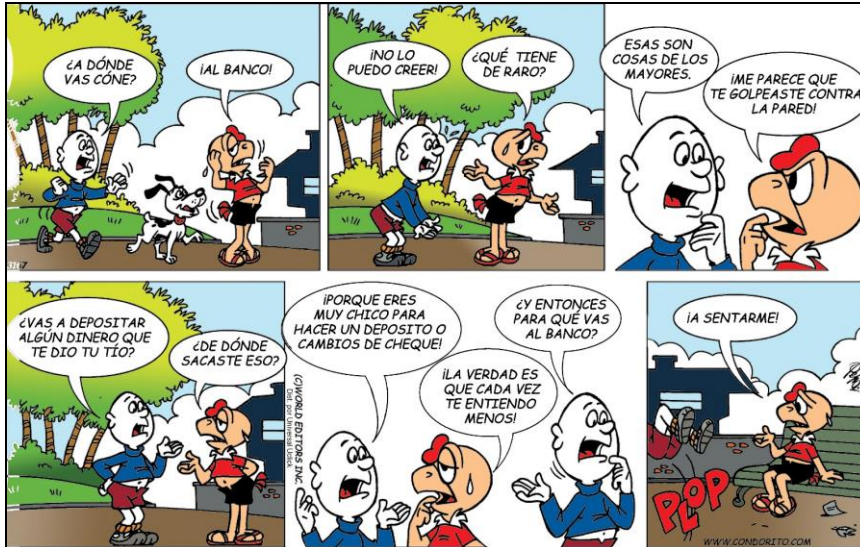
- Cinco histórias do personagem Condorito para que tenham contato com essa produção e percebam o humor presente nessas produções de HQs;
- Questionário de sondagem;
- *Power Point* sobre os personagens trabalhados, contextualização histórica da criação dos mesmos e seu criador;
- Material impresso com a apresentação feita em *Power Point* para que possam dispor de uma fonte de consulta durante a realização das oficinas.

Segue um exemplo das HQs selecionadas conforme os critérios descritos anteriormente. Nos ANEXOS estão disponíveis todas as HQs selecionadas.

Especificamente nesta primeira HQ referente ao Condorito, está presente o personagem Coné, seu sobrinho, o qual tem uma característica de sempre estar com parte da barriga exposta. Seu nome provém de um mal entendido no momento do registro, quando Condorito disse que o sobrinho se chamaria Eulalio. O padre Ihe

perguntou se era *con E* e Condorito lhe respondeu que sim. Ao padre lhe pareceu um pouco esquisito, mas registrou, então, o nome Coné.

HQ 1 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancodeimagenesgratis.net>>

Uma amostra das perguntas relacionadas à HQ acima, e às incluídas no APÊNDICE, pode ser vista a seguir. Essas perguntas constarão no questionário de sondagem a ser respondido individualmente pelos estudantes.

Pergunta sobre as HQ do personagem Condorito:

1. Na primeira história, os personagens estão conversando sobre a mesma coisa? Explique.

O *Power Point* a ser apresentado aos estudantes prevê os seguintes conteúdos: contextualização histórica da criação do personagem e seu criador – Pepo – e a caracterização do personagem. A seguir, apresentamos algumas informações a serem incluídas neste material.

- Sobre a criação do personagem Condorito:

Condorito foi criado pelo caricaturista René Ríos Boettiger, conhecido por Pepo. O personagem chileno apareceu pela primeira vez em 1948 na revista *Okey*, publicada pela editora Zigzag. Trata-se de um pássaro que vive entre humanos, diferença básica em relação aos personagens da Disney, os quais vivem em um mundo irreal.

O criador desse personagem o concebeu após ver filmes da Disney que retratavam Chile com um personagem chamado Pedrito – um pequeno avião que

cruzava as Cordilheiras dos Andes para entregar correspondência na Argentina. Pepo não concordou com essa representação e, então, criou o personagem Condorito, o qual, para o autor, representava mais fidedignamente a alma chilena.

As histórias mostram o personagem vindo do campo para a zona urbana, o que retrata um momento de imigração rural vivido no Chile. Condorito vive situações divertidas em seu bairro, em sua casa, no campo, na praia, em qualquer parte. Além disso, as histórias não emitem mensagens políticas, tampouco religiosas, tendo finalidade humorística. Há muitos jornais no mundo que publicam as histórias desse personagem, passando de um bilhão de exemplares por ano.

4.2 OFICINA 2

Percepção dos educandos em relação ao gênero textual HQs – Mafalda.

4.2.1 Objetivo oficina 2

Através da leitura de algumas histórias previamente selecionadas de Quino, o objetivo é que os educandos alcancem uma percepção da produção desse gênero textual, visto que este autor mantém um cunho político e social bastante presente na sua produção.

Em seguida à leitura, será apresentado um questionário de sondagem com a expectativa de identificar se os educandos conseguem chegar ao conhecimento do mundo exterior a partir das experiências do seu cotidiano, ou seja, se eles identificam elementos sociais e políticos presentes nas HQs comuns a diversas culturas. Após a aplicação do questionário, será apresentada a personagem Mafalda de nacionalidade argentina, bem como a contextualização histórica da criação desta personagem, além de seu criador.

4.2.2 Materiais a serem utilizados na oficina 2

A atividade será individual. Serão disponibilizados aos educandos:

- Cinco histórias da personagem Mafalda para que possam ter contato com essa produção;
- Questionário de sondagem;

- *Power Point* sobre a personagem trabalhada, contextualização histórica da sua criação e seu criador;
- Material impresso com a apresentação feita em *Power Point* para que possam dispor de uma fonte de consulta durante a realização das oficinas.

Segue um exemplo das HQs selecionadas conforme os critérios descritos anteriormente. Nos ANEXOS estão disponíveis todas as HQs selecionadas.

HQ 1 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

Uma amostra das perguntas relacionadas à HQ acima, e às incluídas no APÊNDICE, pode ser vista a seguir. Essas perguntas constarão no questionário de sondagem a ser respondido individualmente pelos estudantes.

Pergunta sobre as HQ da personagem Mafalda:

1. Na história, Mafalda canta uma música infantil. Por que ela para repentinamente de cantar?

O *Power Point* a ser apresentado aos estudantes prevê os seguintes conteúdos: contextualização histórica da criação da personagem e seu criador – Quino – e a caracterização da personagem. A seguir, apresentamos algumas informações a serem incluídas neste material.

- Sobre a criação da personagem Mafalda:

Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón, nasceu em Mendoza (Argentina) no dia 17 de julho de 1932. Desde o seu nascimento o apelidaram de Quino. Aos treze anos, se matricula na Escola de Belas Artes, mas em 1949 abandona a escola e pensa somente em uma profissão: desenhista de histórias em quadrinhos e humor.

Muito determinado, aos 18 anos de idade foi morar na capital da Argentina, Buenos Aires, na busca por um editor que publicasse seus desenhos, mas teve dificuldades para a realização do seu sonho. No entanto, depois da primeira publicação, em 1954, nunca se deteve até os dias atuais.

Mafalda, menina de cabelo preto que odeia sopa e está continuamente em contradição com os adultos, foi publicada pela primeira vez em 29 de setembro de 1964, em um ambiente político de autoritarismo, o que tornava as histórias ainda mais questionadoras. Essa pequena personagem nasceu no mesmo ano em que ocorreu o golpe militar no Brasil. Mafalda e os outros personagens da HQ passam por fatos importantes dessa época como: as ditaduras civil-militares nos países da América do Sul, a caça aos comunistas remanescentes da Revolução Cubana, o assassinato do líder Martin Luther King, em 1968, o festival de Woodstock (1969), a derrota estadunidense na Guerra do Vietnã, o fim dos Beatles, entre outros. O autor de Mafalda parou de desenhar a personagem em 1973, mas o interesse externo por Mafalda se manteve inalterado e suas histórias continuam sendo publicadas em vários meios de comunicação e sendo usadas em grandes campanhas como as da UNICEF.

4.3 OFICINA 3

Reconhecimento dos componentes das HQs: balões e onomatopeias.

4.3.1 Objetivo oficina 3

Definição e apresentação de alguns tipos de balões presentes nas HQs, os quais servem para representar a fala das personagens. Além dos balões, também se apresentarão as formas de representar os sons em uma HQ por meio de caracteres alfabéticos (onomatopeias). Partindo do pressuposto de que os estudantes já conhecem esses elementos da leitura de histórias em quadrinhos, em um primeiro momento lhes será questionado como se representam diferentes emoções dos personagens com base no tipo de balão apresentado. Posteriormente, também se darão esclarecimentos da maneira como se representam as onomatopeias em língua espanhola.

4.3.2 Materiais a serem utilizados na oficina 3

O trabalho será realizado em grupo. Serão disponibilizados aos educandos:

- Folha de tamanho A4 com as figuras dos balões e espaço para os estudantes descreverem o uso de cada um (balão de fala, balão de pensamento, balão de cochicho ou sussurro, balão de grito, balão com dois ou mais rabichos e balão duplo);
- Folha de tamanho A4 com duas colunas – uma com figuras representativas de onomatopeias e outra com sua respectiva representação em espanhol – para que completem.

4.4 OFICINA 4

Testagem do nível de compreensão do desenvolvimento temporal.

4.4.1 Objetivo oficina 4

Ordenamento de recortes de balões de texto de HQs com pelo menos seis quadros, os quais deverão ser colados de acordo com o desenvolvimento temporal de duas histórias – uma da personagem Mafalda e outra do Condorito. Nessa atividade, será possível testar o nível de compreensão da sequência do desenvolvimento temporal, bem como a sequência lógico-temporal presente na HQ. Os estudantes deverão ordenar e colar em uma folha os balões de acordo com sua compreensão do desenvolvimento da história. Não é necessário que seja idêntico ao original. Após o término da atividade de colagem, se debaterá com todo o grupo as diferentes interpretações a cerca da logicidade temporal das duas histórias.

4.4.2 Materiais a serem utilizados na oficina 4

O trabalho será realizado em grupos de 4 educandos. Serão disponibilizados:

- Folha de tamanho A3 com duas HQs dos personagens Mafalda e Condorito sem os respectivos textos;
- Recortes de balões com HQs da personagem Mafalda e do personagem Condorito.

4.5 OFICINA 5

Relacionar de maneira adequada recortes de figuras dos personagens Mafalda e Condoirito com suas respectivas falas.

4.5.1 Objetivo oficina 5

Ordenar adequadamente as HQs com recortes de figuras dos personagens Mafalda e Condorito, os quais estarão sem os balões. A finalidade desta etapa será a de fazer com que os educandos ordenem os balões e as figuras, dando um sentido lógico à história, de acordo com o que lhes é oferecido.

4.5.2 Materiais a serem utilizados na oficina 5

O trabalho será realizado em grupos de 4 educandos. Serão disponibilizados:

- Folha em branco de tamanho A3;
- Recortes dos personagens Mafalda e Condorito;
- Recortes de balões com textos;
- Recortes de onomatopeias.

4.6 OFICINA 6

Essa oficina encaminha o fechamento – parte 1 do módulo 1 – e destina-se à criação de uma história em quadrinho a partir da personagem Mafalda.

4.6.1 Objetivo oficina 6

Nessa etapa, é desejável que os estudantes saibam expressar suas ideias em língua espanhola, visto que já possuem certo conhecimento da língua e ferramentas suficientes para construir uma HQ com uma sequência lógica, bem como desenhar os balões adequadamente de acordo com o sentido que desejam dar à história. Deve-se observar o aspecto psicológico da personagem Mafalda, bem como a contextualização histórica dessa personagem apresentados na oficina 1.

4.6.2 Materiais a serem utilizados na oficina 6

O trabalho será realizado em grupos de 4 educandos. Serão disponibilizados:

- Folha de tamanho A3 em branco;
- Recortes da personagem Mafalda;
- Dicionários bilíngues português/espanhol.

4.7 OFICINA 7

Essa oficina conclui o módulo 1 - Fechamento – parte 2 – e prevê a criação de uma história em quadrinho a partir do personagem Condorito.

4.7.1 Objetivo oficina 7

Nessa segunda e última etapa de produção de uma HQ e fechamento do módulo um, é desejável que os estudantes saibam expressar suas ideias em língua espanhola, bem como desenhar os balões adequadamente de acordo com o sentido que desejam dar à história. Deve-se observar o aspecto psicológico do personagem Condorito, bem como a contextualização histórica desse personagem apresentados na oficina 1.

4.7.2 Materiais a serem utilizados na oficina 7

O trabalho será realizado em grupo. Serão disponibilizados:

- Folha de tamanho A3 em branco;
- Recortes do personagem Condorito;
- Dicionários bilíngues português/espanhol.

4.8 OFICINA 8

Apresentação das histórias em quadrinho criadas pelos grupos.

4.8.1 Objetivo oficina 8

Apresentação das histórias criadas por cada um dos grupos a todos os participantes das oficinas com a finalidade de alavancar o debate sobre diferentes compreensões e interpretações relativas ao mesmo tema.

4.8.2 Materiais a serem utilizados na oficina 8

A atividade se desenvolverá em grupo. Serão disponibilizados:

- Material produzido nas oficinas 5 e 6;
- Para cada grupo, 5min para explanação, a qual será reproduzida em *Power Point*, e 10 min para debate.

4.9 OFICINA 9

Testagem final 1

4.9.1 Objetivo oficina 9

Esta oficina destina-se à testagem da compreensão utilizando as mesmas histórias e o mesmo questionário da oficina 1. Em virtude da distância temporal entre a primeira oficina e a oitava, é possível utilizar esse material para uma primeira amostragem, com o intuito de averiguar a melhoria da compreensão, bem como se a percepção do gênero textual histórias em quadrinhos sofreu alterações positivas.

4.9.2 Materiais a serem utilizados na oficina 9

As atividades serão realizadas individualmente. Serão disponibilizados:

- Folha com as histórias em quadrinho da oficina 1 com questões que exijam respostas dissertativas;
- Questionário de sondagem da oficina 1.

Escolhemos a HQ abaixo e pensamos em questões como as seguintes:

HQ 6 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

1. A partir dessa história e das apresentadas na primeira oficina, na sua opinião, a personagem Mafalda se preocupa com as questões sociais mundiais? Se sim, que elementos podemos destacar que comprovem isso?

HQ 6 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

2. Na história acima e nas demais apresentadas na oficina 1 do personagem Condorito, há uma temática social como nas histórias da Mafalda? Por quê?

4.10 OFICINA 10

Testagem final 2

4.10.1 Objetivo oficina 10

Nesta penúltima oficina, pretende-se testar a compreensão utilizando novas histórias dos mesmos personagens trabalhados anteriormente, além de um novo questionário. A partir dessa testagem final, será possível fazer uma comparação com a realizada na oficina anterior e observar se houve melhora da compreensão (possivelmente comprovada na testagem final 1) ou se foi mantido o patamar da testagem da oficina 1.

4.10.2 Materiais a serem utilizados na oficina 10

As atividades serão realizadas individualmente. Serão disponibilizados:

- Folha com nova história em quadrinho dos personagens trabalhados, além de questões que exijam respostas dissertativas;

As HQs selecionadas e as questões são apresentadas a seguir.

HQ 7 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 7 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancodeimagenesgratis.net>>

1. Tu acreditas que a história da personagem Mafalda se assemelha à realidade do lugar onde vives? Explique.
2. Tu achas que a história do personagem Condorito vai além de uma característica de comicidade? Por quê?

4.11 OFICINA 11

Apresentação dos resultados e entrega do material produzido.

4.11.1 Objetivo oficina 11

Nesta oficina, pretende-se fazer uma discussão sobre a possibilidade de reconhecer elementos sociais, históricos e políticos em HQs. Também será entregue a cada participante da oficina uma cópia encadernada das histórias produzidas por cada grupo. O debate tem o intuito de mostrar aos estudantes a importância dos gêneros textuais na comunicação cotidiana.

4.11.2 Materiais a serem utilizados na oficina 11

Atividade em grande grupo.

- Apresentação em *Power Point* de uma retomada do que foi trabalhado;
- Cópia do material produzido pelos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com HQs surgiu a partir da contação de histórias em uma escola de um acampamento agrário de sem-terras, o que me propiciou uma experiência real de que esse trabalho pode despertar o interesse dos educandos para leituras futuras. O ato de ler é um exercício necessário para sua própria percepção cidadã dentro da sociedade heterogênea e multicultural em que vivemos.

A partir disso, e após conhecer o trabalho do psicólogo Bruno Bettelheim, quem postula que existe uma idade crucial para despertar nas crianças o gosto pela leitura, pensei em desenvolver esse trabalho no ensino regular obrigatório, período em que há uma forte probabilidade de sucesso da proposta. HQs fazem parte do universo dos educandos e isso auxilia na aceitação da proposta, a qual objetiva promover a melhoria da interpretação textual. Para isso, nossa ideia é a de que os educandos produzam novos textos para as histórias a partir das HQs lidas ao longo das oficinas. Espera-se que essas atividades sirvam de ponte para uma interpretação textual mais eficiente.

Para elaborar nossa proposta nos baseamos nos princípios teóricos relativos ao sociointeracionismo, gênero textual, leitura e compreensão leitora, com foco em E/LE e sequências didáticas.

Esse referencial nos permitiu elaborar nossa proposta e, portanto, dar conta do nosso objetivo geral e dos objetivos específicos. O objetivo geral foi alcançado a partir das atividades propostas para cada oficina, destacando as atividades de leitura e produção textual e os questionários para a sondagem da melhoria da compreensão leitora. Além disso, a proposta traz aos participantes da oficina uma visão sociopolítica a partir da leitura das HQs e permite experimentarem diferentes papéis sociais na figura dos personagens trabalhados. Os objetivos específicos também foram alcançados, posto que construímos uma sequência didática e estabelecemos critérios que permitiram a seleção das HQs a serem utilizadas ao longo da sequência.

Em um futuro próximo pretendemos implementar a proposta deste trabalho para poder comprovar o que foi exposto. Também acreditamos que será necessário fazer alguns ajustes, principalmente dependendo do público escolar em que será aplicada a sequência, pois esse público poderá apresentar distintos graus de

compreensão da língua espanhola e conhecimentos sociais diferenciados que podem influenciar o entendimento das mensagens de cada uma das HQs.

Como conclusão do trabalho, acreditamos que é possível pensar nos gêneros textuais como um grande aliado dos estudantes para a melhoria da comunicação e da interação com seus pares e com a sociedade. Através dos gêneros textuais, o educando pode estabelecer eficientemente o processo de compreensão e interpretação visto que estão presentes em seu cotidiano e carregam valores culturais que permeiam as situações de ação da linguagem.

Além disso, o fato de treinar a escritura possibilita uma conscientização maior de que a escrita e a leitura se complementam, ou seja, que uma serve de suporte à outra e ambas contribuem simultaneamente e complementarmente para o aprimoramento da compreensão leitora. Todas elas possibilitam, ainda, um despertar crítico que acompanhará os estudantes ao longo de sua vida, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro & interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOETTIGER, René Ríos. Condorito. Disponível em <<http://banco de imagens gratis.net>> Acesso em 04 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BUSQUETS, Esteban. **Diez años de Mafalda**. 26ª ed. Buenos Aires: Ediciones La Flor, 2010.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. 2. ed. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- DOLL, Johannes. **Avaliação, novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- FILLOLA, A. M.; VALERO, A. L.; NÚÑEZ, E. M. **Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria**. Madrid: Ediciones Akal, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEFFA, Vilson Jose. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, 1996. p.143-159.

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

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIGOSTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ANEXO – HQs SELECCIONADAS

HQ 1 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 2 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 3 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 4 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 5 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 6 – Mafalda



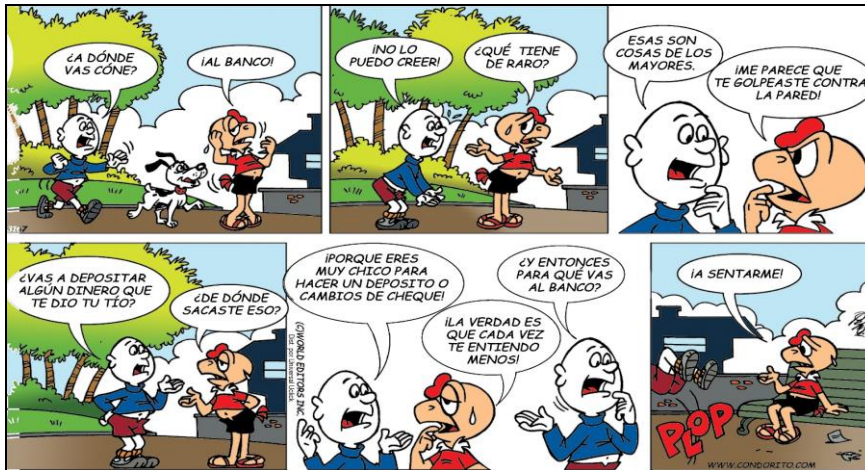
Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 7 – Mafalda



Fonte: Quino – Diez años de Mafalda, 2010.

HQ 1 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

HQ 2 – Condorito



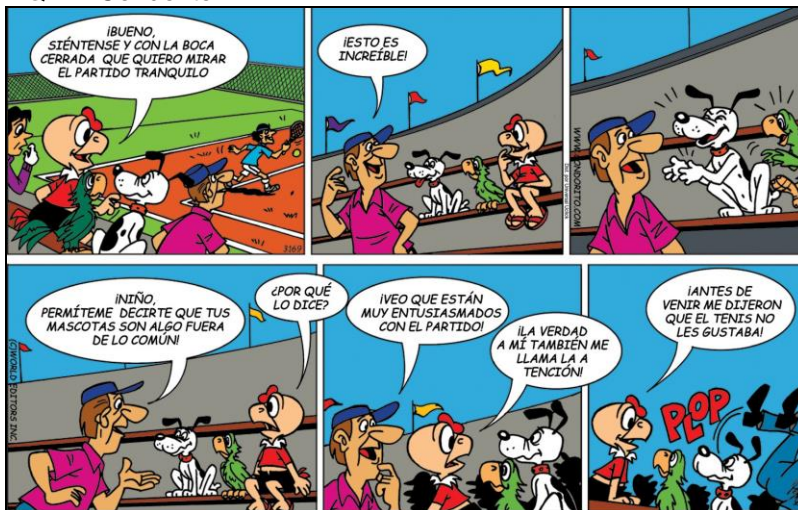
Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

HQ 3 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

HQ 4 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

HQ 5 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

HQ 6 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

HQ 7 – Condorito



Fonte: BOETTIGER. Condorito. Disponível em <<http://bancoimagenesgratis.net>>

APÊNDICE – PERGUNTAS A SEREM UTILIZADAS NA OFICINA 1 e 2

Perguntas sobre as HQs do personagem Condorito:

1. Na primeira história, os personagens estão conversando sobre a mesma coisa? Explique.
2. Na segunda história, o que há de cômico no desenrolar do diálogo?
3. Na terceira história, qual é o papel do Condorito? E o do outro personagem da história?
4. O que tu destacarias como elemento cômico principal na quarta história?
5. Por que as histórias sempre terminam com um dos personagens caindo para trás, a exemplo da quinta história?
6. Tu achas que as histórias em quadrinho do Condorito retratam a realidade? Por quê?

Perguntas sobre as HQs da personagem Mafalda:

1. Na história, Mafalda canta uma música infantil. Por que ela para repentinamente de cantar?
2. Na segunda história, Mafalda recebe uma visita e lhe pede para fazer silêncio, por quê?
3. Em que ambiente está a personagem Mafalda na terceira história? De que matéria é a aula? Explique o desfecho.
4. No início da quarta história, o pai de Mafalda não quer saber sua pergunta. Por que ele quis saber mais tarde? A personagem Mafalda tinha razão sobre o que afirmou no penúltimo quadrinho?
5. Na quinta história, o que achas que Mafalda quis dizer à sua mãe?
6. Tu achas que as histórias em quadrinho da Mafalda retratam a realidade? Por quê?