



**Veredas Atemática**

**VOLUME 16 nº 2 - 2012**

---

**As capacidades de linguagem implicadas em duas sequências didáticas: crônica e história em quadrinhos**

Laura Dourado Loula (UEPB)

**RESUMO:** Para a abordagem dos gêneros textuais como objetos de ensino, torna-se imprescindível um procedimento analítico-descritivo que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo a descrição de duas sequências didáticas que contemplam os gêneros crônica e história em quadrinhos, sendo este último resultado de uma proposta de retextualização do gênero crônica. Embasados na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD), são apresentadas, inicialmente, as noções de capacidades de linguagem e de sequência didática que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo.

**Palavras-chave:** capacidades de linguagem; sequência didática; crônica; história em quadrinhos; retextualização.

**Introdução**

Se compreendermos que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e produção, fala e escuta em diferentes situações de produção (Brasil, 2006) – ações essas sempre (re)configuradas nos mais diversos gêneros textuais –, não há como pensar o ensino da língua sem a mobilização de conhecimentos relativos a esses *megainstrumentos* (gêneros de texto) (Schneuwly, 2004) da nossa comunicação.

É nessa perspectiva que este artigo objetiva descrever duas sequências didáticas aplicadas em sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, cujo

foco reside na apropriação de dois gêneros: crônica e história em quadrinhos (doravante HQ). O objetivo dessa descrição é primeiramente ressaltar a importância da elaboração de um modelo didático do gênero tomado como objeto do ensino: não há como pensar o ensino da língua por meio de gêneros sem dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula. Dessa maneira, este texto discute os pressupostos propriamente didáticos sobre o ensino de gêneros, tais como as noções de capacidades de linguagem, especialmente fundamentadas no Grupo de Genebra e em Bronckart (2003) e de sequência didática (doravante SD), em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) para a descrição das SD.

Em nossas análises propriamente ditas, identificamos as capacidades de linguagem implicadas na elaboração das atividades que compõem os módulos das SD, exemplificando com questões que compuseram parte das atividades aplicadas durante as SD. A finalidade é discutir a construção de SD a partir do conhecimento teórico-metodológico subjacente às capacidades de linguagem envolvidas na produção de textos, tanto orais como escritos. Esse aparato teórico fornece subsídios ao fazer docente, na elaboração da SD, na medida em que possibilita a seleção de atividades a partir do seu enquadramento nas diferentes capacidades de linguagem por elas requeridas.

## 2. Modelo didático e capacidades de linguagem

De acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, para que os objetivos de ensino-aprendizagem de gêneros possam ser atingidos, as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de modelo didático do gênero a ser ensinado, isto é, por “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al., 1996/1997, p. 108)

Segundo Bronckart (2003), um modelo didático deve implicar a análise de um conjunto de textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações do contexto de produção e as três camadas do que o autor denomina de *folhado textual*: a) a infraestrutura geral do texto, b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis de capacidades de linguagem envolvidas na produção de um gênero, a saber, capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. O esquema abaixo ilustra as categorias de análise bronckartianas e as capacidades de linguagem que mobilizam:



Figura 1: *Folhado textual* e capacidades de linguagem

O modelo didático pressupõe, assim, o ensino do saber, pois ele é, na sua essência, um modelo psicológico das capacidades de linguagem pressupostas em uma prática linguageira (De Pietro & Schneuwly, 2003). Ele é a primeira ferramenta da transposição didática, é ele que dá subsídios à elaboração da sequência didática.

## 2.1 Sequência didática

Para o planejamento e posterior execução das atividades em torno dos gêneros crônica e HQ, recorreremos ao procedimento *sequência didática*, a saber: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

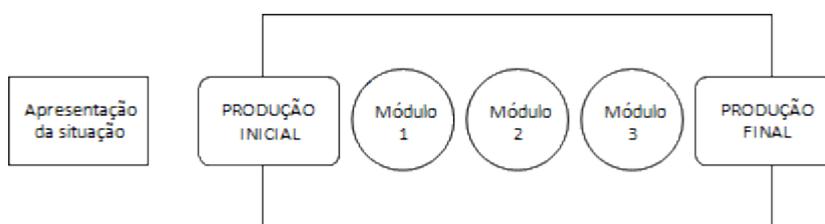


Figura 2: Esquema da Sequência Didática, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

*Apresentação da situação.* Nesse momento inicial, o professor deverá expor aos alunos o projeto coletivo de produção de um gênero textual, cuja produção oral ou escrita sanará um problema de comunicação. Nessa fase, a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem.

*A primeira produção.* Nessa fase, uma produção inicial é solicitada aos alunos, constituindo esta uma avaliação diagnóstica que norteará o trabalho do professor em suas intervenções e na composição de oficinas mais condizentes com as capacidades reais dos alunos, bem como na definição de duas dificuldades mais recorrentes.

*Os módulos de atividades.* Nesses módulos trabalham-se problemas de níveis diferentes que devem abranger os três tipos de capacidades de linguagem envolvidas no gênero: a) representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla); b) aprofundamento temático; c) a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso (expor, narrar, etc.); os tipos de planificação (sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; e) a realização dos mecanismos enunciativos; e) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc.

*A produção final.* Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nas oficinas e permite ao professor realizar uma avaliação formativa.

Antes de passarmos à descrição das sequências didáticas construídas e posterior análise das algumas questões representativas dos módulos de atividades, é de fundamental importância a compreensão do contexto de intervenção e dos participantes da pesquisa.

### 3. O contexto de intervenção e os participantes da pesquisa

A intervenção foi realizada no contexto da disciplina Língua Portuguesa, no período de 24 de julho a 25 de setembro de 2011, referente ao terceiro bimestre do ano letivo, em uma escola particular, localizada no centro de Campina Grande-PB. A escola de ensino infantil e fundamental I e II apresentava, na época, infra-estrutura com ampla biblioteca, sala de dança, laboratório de informática, auditório, laboratório de biologia, ateliê de artes, quadra de jogos, sendo frequentada por um público de classe média e classe média alta, com média de 12 alunos por sala.

De acordo com a grade curricular dessa instituição de ensino, eram ministradas cinco aulas semanais de Língua Portuguesa e Literatura infanto-juvenil, nas turmas de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> anos. Dessas cinco aulas, quatro eram ministradas pela professora-pesquisadora, a quinta, ministrada por outra professora, era dedicada à literatura infanto-juvenil. Duas práticas de leitura eram habitualmente desenvolvidas durante a atuação da professora-pesquisadora: a primeira, a prática de leitura de textos longos, denominada Circuito de Leitura, na qual a cada quinze dias os alunos apresentavam um resumo oral de um livro; a segunda, a prática de leitura de textos curtos, que se desenvolvia ao longo da semana. É válido ressaltar que as práticas de letramento eram uma constante para os alunos desde o ensino infantil, o que provavelmente justifica o alto grau de letramento das turmas e explica o nível das atividades aplicadas em sala de aula e descritas adiante.

Para a montagem do projeto de ensino desenvolvido no contexto de intervenção, foram desenvolvidas atividades em torno do gênero textual crônica e história em quadrinhos numa turma de 7<sup>o</sup> ano do segundo ciclo do ensino fundamental, composta por onze alunos. As atividades foram atreladas ao tema selecionado para o bimestre em questão (o tema *lazer* norteou todas as atividades desenvolvidas no terceiro bimestre) e à classe gramatical adjetivo. Para a constituição do *corpus* de análise, selecionamos questões constitutivas das atividades desenvolvidas nos módulos das duas sequências didáticas e relacionamos com as capacidades de linguagem delineadas por Bronckart (2003).

A seguir, trazemos quadros que apresentam os títulos de cada módulo/oficina das duas SD aqui analisadas, juntamente com os objetivos subjacentes e, paralelamente, a síntese do modelo didático que deu suporte ao desenvolvimento de tais oficinas. Primeiramente, vejamos o processo de elaboração da SD crônica:

#### 4. Descrição de duas SD: Crônica e HQ

<b>Gênero: crônica</b>		
<b>Título dos módulos didáticos da SD</b>	<b>Objetivo dos módulos da SD</b>	<b>Síntese do modelo</b>
1) Apresentação de exemplares de textos do gênero	Informar o suporte de publicação das primeiras crônicas, ou seja, o jornal, e as implicações deste fato na constituição do gênero.	Destinatário inicial e suporte de publicação.
2) O gênero crônica	Apresentar as características básicas de uma crônica e diferenciar seus tipos: narrativa, argumentativa, subjetiva	Temas recorrentes, objetivo, registro de linguagem, elementos estruturais caracterizadores.
3) A compreensão global de um exemplar do gênero	Demonstrar a importância da compreensão global do texto e de partes do texto, por meio de atividades de leitura e interpretação.	Plano global: elementos contextualizadores e aspectos descritivos da estruturação do gênero. Escolhas lexicais: influenciadas pelo conteúdo temático do texto. Planificação sequencial: combinação de, no mínimo, duas sequências tipológicas.
4) Mecanismos de construção do texto narrativo	Identificar a infraestrutura própria do texto: construção da trama.	Grupo do narrar: estrutura prototípica dos textos narrativos.
5) Tipos de discurso	Analisar os tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) e a conversão de um para outro.	Verbos declarativos Sinais de pontuação marcadores de fala.
6) Elabore sua crônica	Verificar a aprendizagem do gênero.	Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.
7) Análise linguística com foco na categoria gramatical adjetivo.	Relacionar o uso de uma categoria gramatical à noção do gênero e ao aspecto semântico-pragmático.	Uso contextualizado do adjetivo.
8) Reescrita da versão inicial	Todas as capacidades: reescrita da crônica produzida.	Todas as capacidades: reescrita do texto.

Quadro 1: O modelo didático subjacente à SD crônica

A seguir, transcrevemos parte das atividades desenvolvidas no Módulo 3. A seleção de dados deste módulo se justifica por tais atividades integrarem questões referentes às três capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) num

mesmo exercício de interpretação. Abaixo, transcrevemos os dois exemplares de crônica que serviram de base para a construção das atividades.

Crônica 1:

### **O homem trocado**

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...  
E conta que os enganos começaram com seu nascimento.

Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.
- O senhor não faz chamadas interurbanas?
- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?
- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.
- Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.
- Se você diz que a operação foi bem...
- A enfermeira parou de sorrir.
- Apendicite? - perguntou, hesitante.
  - É. A operação era para tirar o apêndice.
  - Não era para trocar de sexo?

Fonte: VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*.

Crônica 2:

### Coisa de criança

Depois de um dia cansativo, trabalhando, um chefe daqueles...no caminho de casa, só pensava na minha bela cama, linda que só ela, um travesseiro fofo e confortável. Nunca tinha ficado tão cansado na vida.

Chegando no meu perfeito lar, dei um beijo em minha querida esposa e em meu filho Caio, que está naquela fase do “por quê?”. Não posso lhe negar alguma coisa que lá vem esse temido “por quê?”. Um dia desses pediu para ir brincar na rua, lhe neguei, aí veio a frase, como se por obrigação. Tentei cortar o mal pela raiz, dizendo: – Não, não e não, ponto final, não adianta insistir. Mas não me obedeceu, encheu tanto a minha paciência que estourei de raiva e permitir que fosse brincar.

Quando cheguei na sala para tirar um cochilo, e já estava conseguindo meu objetivo, meu filho me acordou dizendo que queria me fazer uma pergunta. Eu disse – Ok, Caio! Que pergunta?

E ele indagou: – Como eu vim ao mundo?

Respondi: – Foi uma linda cegonha branca que lhe deixou em nossa porta, quando era bebê. Fazia pouco tempo que eu e sua mãe havíamos casado.

Eu, inocente, achando que ele não iria intervir, me enganei. Terminando a minha resposta, ele me interrogou novamente: – Tem certeza, pai?

Eu respondi: – Tenho sim meu filho.

E ele, espontaneamente: – Por quê?

Iludido, querendo interromper o interrogatório, falei: – Por que sim!

– Mas por que sim?

Sem paciência, aconselhei-o perguntar a sua mãe.

Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, tenebroso, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes.

Com pena, tomei fôlego e comecei a explicar-lhe, dizendo: – A maioria dos casais depois de se casarem ganham um filhinho ou filhinha e depois que esses bebezinhos nascem, os papais vão buscar junto com suas mães nos hospital.

Após terminar, Caio falou: Eu fui assim?

Respondi: Sim, meu filho.

E ele: – Mas o senhor ainda não respondeu a minha pergunta!

– Qual pergunta?

– Como eu vim ao mundo?

– Tá bom, meu filho. Você já é bem grandinho e merece saber a verdade!

– Que verdade, pai?

– Quando um homem e uma mulher estão apaixonados, eles se casam e a mulher engravida. Quando ela completa nove meses de gravidez, ela vai ao médico, que corta sua barriga e tira o bebê de lá de dentro.

– Comigo foi assim?

– Sim, meu filho!

Sem explicação Caio começa a chorar e no meio de seu pranto indaga:

– Mamãe é furada? Buááááá’...

Sem entender a situação, escuto um grito vindo da cozinha: – Alberto, seu doido, o que você fez?

(Autor: aluno do 7º ano do ensino fundamental)

#### 4.1. Capacidades de linguagem na SD crônica

##### Capacidades de ação

Dentre as capacidades de linguagem implicadas nas atividades elaboradas durante a SD crônica, classificamos como capacidades de ação as atividades desenvolvidas nos módulos 1, 2, 3, 6 e 8<sup>1</sup>, por se vincularem à identificação do contexto de produção e à compreensão do plano global do texto lido, habilidades necessárias aos momentos de produção e reescrita dos textos.

*Exemplo 1:*

1. a) *Por que a crônica recebe o título de “O homem trocado”?*
- b) *Quais os personagens da crônica?*
- c) *Comente, de forma breve, os enganos que aconteceram durante a vida do homem, desde seu nascimento até o momento da cirurgia.*
- d) *Os problemas vividos pelo homem são todos improváveis, absurdos?*

As questões do *Exemplo 1* (1a, 1b, 1c, 1d) correspondem à verificação do sentido global do texto. Indagamos sobre a relação do título com a estória contada pela crônica, seus personagens, os enganos que aconteceram na vida do homem e a probabilidade desses problemas acontecerem na realidade, pois julgamos que essa recuperação do sentido global auxiliará na compreensão de partes do texto e, conseqüentemente, nas questões de análise linguística, transcritas no tópico *Capacidades linguístico-discursivas*, adiante.

Ainda referente a esta atividade do módulo 3 e à capacidade de ação, apresentamos o *Exemplo 2*, a seguir:

*Exemplo 2:*

2. *No nosso cotidiano, alguns médicos usam a palavra “desenganado” para informar ao paciente que ele não tem mais chances de continuar vivendo. Considerando a crônica “O homem trocado” e o verbete abaixo:*

*DESENGANADO, adj. Que sofreu desengano; desiludido. FERNANDES, F., GUIMARÃES, F. M. & LUFT, C. P. Dicionário Brasileiro Globo. São Paulo: Globo, 1996, p. 212.*

---

<sup>1</sup> O módulo 3 agrega capacidades de ação e discursivas simultaneamente, e os módulos 6 e 8 todas as capacidades: de ação, linguísticas e discursivas.

a) Com que “O homem trocado” estaria desiludido?

b) No sexto parágrafo, o homem comenta que sua vida tem sido uma série de enganos. Pensando nisso, tente descobrir por que ele teve uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer – O senhor está desenganado.

A questão 2a tanto remete a informações do conhecimento de mundo como ao significado do dicionário para o adjetivo “desenganado”. Nossa insistência na exploração desse adjetivo justifica-se pela sua importância na criação do humor na crônica, como veremos adiante. Já a questão 2b explora o sentido de partes do texto, ainda focalizando o uso do adjetivo “desenganado”.

Em outro momento, uma segunda atividade relacionada ao Módulo 3: *A compreensão global de um exemplar do gênero*, foi proposta aos alunos, com a diferença de que o texto-base se tratava da crônica *Coisa de criança*, produzida por um colega da turma. Dentre as questões que exigiam uma capacidade de ação, reproduzimos o *Exemplo 3*, a seguir:

*Exemplo 3:*

1. a) Qual a história contada pela crônica?

b) Vocês a consideram engraçada? Por quê?

Do *Exemplo 3*, as questões 1a e 1b correspondem à exploração do sentido global do texto, com a questão 1a abordando o conteúdo temático e a questão 2d um aspecto pontual do texto, com vistas a fatos narrados anteriormente.

## Capacidades discursivas

Dentre as capacidades discursivas requeridas, elencamos as atividades desenvolvidas nos módulos 3, 4, 6 e 8, por contemplarem a infraestrutura geral do texto.

No *Exemplo 1*, a questão 1b) *Quais os personagens da crônica?*, além de contribuir para a compreensão global do texto, trata de um dos elementos estruturais do texto narrativo: os personagens.

O *Exemplo 4*, a seguir, poderia ser analisado em qualquer das três capacidades, já que considera um traço característico do gênero crônica – o humor – em determinada parte do texto, o mecanismo de construção desse humor e a exploração de um vocábulo decisivo para tal construção:

*Exemplo 4*

2. c) Qual a importância do adjetivo “desenganado” para o humor da crônica? Você acha que essa palavra é essencial para a criação do humor no episódio com o médico ou não, que o doutor poderia ter usado o sinônimo “desiludido” e ainda assim o diálogo seria engraçado? Por quê?

Em 2c, chamamos a atenção para o fato de que estamos implicitamente afirmando que a seleção de um único recurso linguístico “desenganado” foi decisivo para a criação do humor na crônica. Estamos considerando o adjetivo não apenas em nível frasal, mas num âmbito maior: o textual. Diríamos, então, que a seleção do adjetivo relaciona-se ao estilo do produtor, uma vez que, na abordagem sócio-discursiva, o estilo corresponde à seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

### Capacidades linguístico-discursivas

No conjunto dos módulos que priorizam as capacidades linguístico-discursivas, identificamos os módulos 5, 6, 7 e 8, por focalizarem conhecimentos referentes aos tipos de discurso: direto, indireto e indireto-livre, à relação entre o uso dos adjetivos e a noção de gênero textual, bem como aspectos semântico-pragmáticos.

Com as questões do *Exemplo 5*, ao explorar o estilo individual do produtor do texto, tínhamos o objetivo de que o aluno considerasse o todo e não apenas partes do texto em estudo. Desta forma, procedemos com as últimas questões de análise (2a, 2b, 2c, 2d), no *Exemplo 5*, a seguir:

#### *Exemplo 5*

2. Logo no início da crônica, o autor abusa dos adjetivos. Observe: *Depois de um dia cansativo, trabalhando, um chefe daqueles...no caminho de casa, só pensava na minha **bela** cama, **linda** que só ela, um travesseiro **fofo** e **confortável**. Nunca tinha ficado tão cansado na vida. Chegando no meu **perfeito** lar, dei um beijo em minha **querida** esposa e em meu filho Caio... Reflita: Será que Alberto pensa em sua cama, em seu travesseiro, em seu lar e em sua esposa com o mesmo carinho que está pensando nesse dia?*

a) *Na sua opinião, por que o autor usou todos esses adjetivos positivos para descrever o seu lar e a sua família?*

b) *No segundo parágrafo, Alberto comenta Não posso lhe negar alguma coisa que lá vem esse temido “por quê?”. Releia a crônica e tente descobrir por que o pai classifica o “por quê” do menino como temido?*

Na questão 2a destacamos o uso dos adjetivos no trecho e questionamos a razão deles trazerem uma conotação positiva, o que necessariamente requereria uma compreensão global da crônica. Mais uma vez, questionamos o uso do adjetivo na crônica e não apenas no limite da frase, como também se percebe em 2c.

#### *Exemplo 6*

2. c) *No sexto e no nono parágrafo Alberto julga-se inocente e iludido. Por que ele usa esses dois adjetivos para falar de si mesmo?*

d) No décimo segundo parágrafo, Alberto narra: *Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, tenebroso, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes. Por que Caio estava tenebroso? Por que ele teria medo de ganhar uma bronca das grandes? Que fatos narrados anteriormente justificam esse medo de Caio?*

*Suponha que alguém tivesse apagado o adjetivo tenebroso desse trecho e ele ficasse assim: Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes.*

*Diante dos fatos narrados ao longo do texto, qual dos dois trechos seria mais coerente com a história contada? Por quê?*<sup>2</sup>

Com esse grupo de questões, não apenas sugerimos a consideração da crônica como um todo significativo, como também explicitamos que para “descobrir” o significado adquirido pelo adjetivo (2a, 2b), a razão de seu uso (2c), e o prejuízo de sua omissão (2d), o aluno terá que reler a crônica na íntegra, observando cuidadosamente todos os fatos narrados pelo autor. Com estas questões, tínhamos o objetivo de conduzir o aluno à percepção de que os adjetivos não possuem significados fixos, como etiquetas a serem coladas em lacunas pré-determinadas. Nossa preocupação estava em fazer com que o mesmo percebesse que é no contexto que os significados se constroem.

<b>Gênero: História em quadrinhos</b>			
<b>Título dos módulos didáticos da SD</b>	<b>Objetivo dos módulos da SD</b>	<b>Síntese do modelo</b>	
1) Apresentação de exemplares de textos do gênero	Informar o suporte de publicação das primeiras HQ, ou seja, o jornal, e as implicações deste fato na constituição do gênero.	Destinatário inicial e suporte de publicação.	
2) O gênero HQ	Apresentar as características básicas de uma HQ	Definição <sup>3</sup> , objetivo, registro linguístico, temas recorrentes, elementos estruturais caracterizadores.	
3) A compreensão global de um exemplar do gênero	Demonstrar a importância da compreensão global do texto e de partes do texto, por meio de atividades de leitura e interpretação.	Plano global: elementos contextualizadores e aspectos descritivos da estruturação. Escolhas lexicais; Planificação sequencial.	
4) Mecanismos de	Identificar a infraestrutura	Grupo do narrar: estrutura	

<sup>2</sup> Apesar dessa questão abordar também aspectos ligados ao plano global do texto, sua indagação recai muito mais sobre os aspectos linguístico-discursivos do que propriamente sobre as capacidades de ação.

<sup>3</sup> Definição encontrado em MENDONÇA, M. R de S. Um gênero quadro a quadro: a história dos quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P. & MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros textuais & ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 199-200.

construção do texto narrativo	própria do texto: construção da trama.	prototípica dos textos narrativos.
5) Texto não-verbal	Observar a composição das imagens e dos recursos icônicos como artifícios complementares aos textos verbais.	Imagens limitadas e presença de recursos icônicos.
6) Elaboração de uma HQ a partir da crônica produzida na SD anterior. <sup>4</sup>	Verificar a aprendizagem do gênero.	Etapa que abrange todos os elementos do modelo didático.
7) Tipos de discurso	Analisar os tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) e a conversão de um para outro.	Sinais de pontuação marcadores de fala.
8) Reescrita da versão inicial	Todas as capacidades: reescrita da HQ produzida.	Todas as capacidades: reescrita do texto.

Quadro 2: O modelo didático subjacente à SD história em quadrinhos

A seguir, transcrevemos parte das atividades desenvolvidas no Módulo 3. A seleção de dados deste módulo se justifica pela mesma razão das atividades do gênero crônica: por integrarem questões referentes às três capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) num mesmo exercício de interpretação. Abaixo, transcrevemos a HQ que serviu de base para a construção das atividades.

---

<sup>4</sup> Na ocasião, a produção das HQ foi realizada a partir de adaptações da história contada na crônica, o que se configura um processo de retextualização, já que retextualizar é transformar um texto em outro, é produzir um novo texto a partir de outro que lhe antecede na leitura. (Marcuschi, 2001).



- b) Com relação ao texto verbal, a partir de um determinado momento, ele se aproxima de um gênero textual comum nos esportes: a narração de um jogo. No texto acima, quem narra o jogo?
- c) A narração de um jogo de futebol, por exemplo, é feita imediatamente após a ocorrência dos fatos em campo. Na HQ acima, a narração é realizada dessa maneira ou ela é construída a partir dos desejos de cada narrador? Justifique com exemplos.
- d) Podemos dizer que não há tranquilidade durante toda a partida. A partir de que quadrinho essa tranquilidade é perdida?
- e) Como o jogo termina? Quem se consagra vencedor?

No Exemplo 8, mais uma vez incitamos a reconstituição do contexto com as questões de interpretação:

### *Exemplo 8*

1. Leia a história em quadrinhos “Que medo!”, produzida em cartaz, por um colega de vocês, e responda ao que se pede:

- a) O que acontece nos quadrinhos?
- b) Vocês consideram a HQ engraçada? Por quê?
- c) Como Joãozinho descreve o “monstro”, no segundo quadrinho? Levando em consideração essa descrição, Joãozinho tinha razão em sentir medo? Vocês também sentiriam? Por quê?
- d) Quem era, na verdade, o “monstro” descrito por Joãozinho?
- e) Do que Joãozinho, provavelmente, estava rindo, no último quadrinho?

Em 1a, 1b, 1c, 1d e 1e, exploramos o sentido global do texto, com questionamentos acerca da história contada na HQ, seus personagens e suas atitudes.

## **Capacidades discursivas**

Dentre as capacidades discursivas requeridas, elencamos as atividades desenvolvidas nos módulos 4, 5, 6 e 8, por contemplarem a infraestrutura geral do texto, a simbiose entre texto verbal e não-verbal, a composição das imagens e dos recursos icônicos como artifícios complementares aos textos verbais, etc.

Nos Exemplos 9 e 10, as questões focalizam os conhecimentos referentes às características do gênero textual, sua infraestrutura.

### *Exemplo 9*

2. a) Como você caracterizaria o gênero textual história em quadrinhos?
- b) As histórias em quadrinhos contam histórias de maneira muito particular: combinam a linguagem verbal com as imagens. Os leitores recebem os dois tipos de mensagens de uma só vez, o que permite que muitas informações sejam passadas

*simultaneamente. Analisando a HQ, pode-se dizer que o texto verbal acompanha o texto não-verbal e vice-versa, ou seja, há coerência entre o texto verbal e não-verbal? Por quê?*

*c) Como o humor é construído no **TEXTO – I**?*

*d) Pode-se dizer que as histórias em quadrinhos são textos narrativos? Por quê?*

Em 2a, considerando que, de acordo com a abordagem sócio-discursiva, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, solicitamos que o aluno caracterizasse o gênero textual história em quadrinhos. Em 2b indagamos sobre a coerência entre texto verbal e não-verbal, requisito básico do gênero em questão; em 2c questionamos sobre um traço típico do gênero: o humor, e em 2d focalizamos a sua forma de organização.

De modo semelhante, construímos as questões do *Exemplo 10*, a seguir, que tinham como texto-base uma HQ produzida por um aluno da turma<sup>5</sup>:

*Exemplo 10*

- 2. a) Com base no estudo realizado em sala de sobre as histórias em quadrinhos, porque o texto “Que medo!” pode ser classificado como uma história em quadrinhos?*
- b) Há coerência entre o texto verbal e o não-verbal? Justifique.*

### **Capacidades linguístico-discursivas**

Nas questões 3a 3b e 3c do *Exemplo 11*, a seguir, mais uma vez, questionamos o uso do adjetivo, com o cuidado de indagarmos sobre a possível intenção de cada personagem nesse processo. A questão 3d se diferencia na medida em que remete para a modificação da situação e, conseqüentemente, do campo semântico expresso pelos adjetivos.

*Exemplo 11*

- 3. a) No quarto quadrinho, podemos ler no balão: A defesa se desintegra diante de um ataque violento! O arremessador pula e esquiva-se!  
Considerando a pessoa que está narrando os fatos nesse quadrinho, que significado o adjetivo “violento” assume nesse contexto? Qual a intenção do personagem ao qualificar, dessa maneira, sua própria atuação?*

---

<sup>5</sup> Como a HQ produzida pelo aluno foi produzida numa folha de cartolina, não houve como inserir aqui tal produção. Em síntese, podemos informar que a HQ “Que medo” conta de história de uma criança que sem saber que seu tio estaria dormindo em sua casa naquela noite, ao acordar durante a madrugada e visualizar a sombra de um adulto grande e ‘narigudo’, se atemoriza por achar que seu tio seria um monstro.

*b) No quinto quadrinho, Haroldo grita: Haroldo aparece livre! Qual a intenção desse personagem ao fazer uso do adjetivo “livre”, referindo-se a ele próprio?*

*c) No sexto quadrinho, Haroldo faz uso de mais um adjetivo. A quem ele está se referindo? Qual a sua intenção ao fazer uso dessa palavra?*

*d) No nono quadrinho, os adjetivos já não expressam uma ideia positiva, como nos quadrinhos anteriores. Por que isso acontece? Justifique o uso que Calvin faz dos adjetivos nesse quadrinho.*

Nesse exemplo, as questões versavam sobre os aspectos semânticos e pragmáticos do adjetivo, com o propósito de que o aluno percebesse relação de dependência entre a seleção de palavras com o autor do texto, seu destinatário e seu objetivo. Objetivávamos transmitir aos alunos a mensagem de que ao produzir uma situação discursiva, o indivíduo faz escolhas lexicais e estruturais de acordo com os seus objetivos para tentar conseguir sucesso na sua comunicação e, de alguma forma, atuar sobre os interlocutores.

No *Exemplo 12*, procedemos de forma bastante similar: em 1c supondo que a descrição do monstro feita pelo autor seria causar uma expectativa do leitor em conhecê-lo, perguntamos se tal intenção foi alcançada:

#### *Exemplo 12*

*1. c) Vamos supor que, ao descrever o “monstro”, o autor teve a intenção de despertar no leitor a curiosidade em conhecer esse “monstro”. A descrição realizada no segundo quadrinho cria essa expectativa no leitor em conhecê-lo? Você teve curiosidade em conhecer o tal “monstro”, com a descrição feita?*

*d) Considerando que o texto é uma história em quadrinhos, você acha que os adjetivos “grande” e “narigudo” usados para descrever o monstro foram bem selecionados ou seria melhor o autor dizer, por exemplo, que o monstro era “desenvolvido”, “de narinas avantajadas”? Por quê?*

Nessa última questão, e em quase todas as analisadas nesta sub-seção, insistimos nas considerações acerca dos sentidos que os adjetivos podem vir a admitir em determinados contextos (semântica) quanto nas informações acerca de quem fala, para quem e com que intenção (pragmática).

### **Considerações finais**

Neste trabalho, nosso propósito foi discutir a questão do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do enfoque do gênero de texto como objeto de ensino, ressaltando a importância da construção de modelos e sequências didáticas. Como objetivo central, descrevemos duas sequências didáticas – crônica e história em quadrinhos – aplicadas numa sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, cujo foco residia na

apropriação desses dois gêneros. Para tanto, tecemos breves considerações acerca dos pressupostos didáticos sobre o ensino de gêneros, tais como as noções de capacidades de linguagem, especialmente fundamentadas no Grupo de Genebra e em Bronckart (2003) e de sequência didática em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) para a descrição das SD.

Corroborando com os preceitos do grupo de Genebra de que o trabalho com SD de gêneros não é aplicável em todo qualquer escola/turma, nem sem o apoio de um modelo didático, fez-se necessária a explicitação dos modelos subjacentes a cada uma das sequências.

Em nossas análises, identificamos as capacidades de linguagem – capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas – implicadas na elaboração das atividades que compõem os módulos das SD, exemplificando com questões que compuseram parte das atividades aplicadas durante as SD. Constatamos, então, nas SD descritas, equilíbrio entre os três tipos de atividades, os que implicam capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, na medida em que é a partir da configuração do gênero que se pressupõe as capacidades de ação e a discursiva, interferindo estas, diretamente, na seleção dos aspectos linguísticos.

A partir de nossas análises, verificamos que as questões selecionadas para o tópico ‘capacidades de ação’, no geral, se vinculam à identificação do contexto de produção e à compreensão do plano global do texto lido, enquanto que as questões do tópico ‘capacidades discursivas’ exigem conhecimentos referentes às características do gênero textual, sua infraestrutura e, por fim, as questões do tópico ‘capacidades linguístico-discursivas’ versavam sobre os aspectos semânticos e pragmáticos que interferem nas escolhas lexicais. Apesar desse agrupamento das questões em tópicos distintos, a decisão de como classificar cada questão – se estaria mais próxima da capacidade de ação, discursiva ou linguístico-discursiva – configurou-se um exercício árduo e complexo, na medida em que as habilidades exigidas para tais capacidades estão intrinsecamente relacionadas. O questionamento do uso de um item lexical na categoria ‘capacidade linguístico-discursiva’ (um adjetivo na crônica *O homem trocado*, por exemplo), dependia diretamente da compreensão/interpretação do texto provocada pelas questões do tópico ‘capacidades de ação’ e das questões relacionadas à infraestrutura textual, apresentadas no tópico ‘capacidades linguístico-discursivas’. A nossa observação empírica apenas ratifica o que o Grupo de Genebra e o Interacionismo Sócio-discursivo propõem: os elementos que compõem os *corpus* verbais (textos) deixam de ser analisados apenas como unidades do sistema da língua (abordagem estruturalista), e passam a ser encarados como ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar.

Dessa forma, chegamos ao final deste trabalho com a certeza de que o ensino da língua por meio de gêneros requer um planejamento prévio – há que se dispor de uma ferramenta analítico-descritiva que explicita as dimensões ensináveis do gênero a ser transposto para a sala de aula – e uma organização de ensino sistematizado em etapas com objetivos bem definidos.

Resumen: Para el abordaje de los géneros textuales como objetos de enseñanza, es imprescindible que se haga un procedimiento analítico descriptivo en el cual sea explicitado las dimensiones enseñables del género a ser transpuesto para la clase. En esa perspectiva, este artículo tiene como objetivo la descripción de dos secuencias didácticas que contemplan los géneros: crónica e tebeo (comics), en que este último es resultado de una propuesta de reescritura del género crónica. Con bases en la perspectiva teórica y metodológica del interaccionismo socio discursivo, son presentadas, primeramente, las nociones de capacidad de lenguaje y de

secuencia didáctica que sirven de base a las sugerencias de las actividades propuestas y descritas en ese artículo.

Palabras clave: géneros textuales; capacidad de lenguaje; secuencia didáctica.

## Referências

BARROS, E. M. D. de; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.7, n.2, p.241-270, maio/ago. 2007.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

De PIETRO, J-F.; SCNHEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In : *Théories-Didactique de la lecture-Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros textuais & ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCNHEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Data de envio: 27/04/2012

Data de aprovação: 07/12/2012

Data de publicação: 06/02/2013