
AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

CRITICAL LITERACY PRACTICES: A SOCIOS-SEMITICAL ANALYSIS APPLIED IN ACTIVITIES OF PRODUCTION OF MULTIMODAL TEXTS IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Ana Maria Pereira Lima

Minicurrículo

Pós-Doutoranda em Letras pela Uern/RN, campus Paus do Ferro. Mestre e Doutora em Linguística pela UFC. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Coordenadora do Mestrado em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE. Professora adjunta da UECE.

E-mail: analima@uece.com

Benedito Francisco Alves

Minicurrículo

Doutor e mestre em Linguística Aplicada pela UECE/PosLa. Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da SEDUC/CE de Língua Inglesa e Espanhola. E-mail: alfransbe@yahoo.com.br

¹ O *corpus* desta pesquisa é resultante de atividades pedagógicas desenvolvidas a nível de Crede 10 nas escolas da região do Vale do Jaguaribe. Disponível em: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 02 de jan. 2017.

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Minicurrículo

Mestrando em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE/MIHL. Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da SEDUC/CE de Língua Portuguesa.

E-mail: jeimespaivaece@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo propõe analisar e descrever, pautado nas teorias do letramento crítico e nos estudos sobre multimodalidade, as práticas de letramentos críticos em atividades digitais a partir de um *corpus* de *histórias de quadrinhos* (HQs), produzidos com o uso do *software HQ*, em aulas de laboratório de informática mediados pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informação (NTDICs) no cerne das atividades de leitura e escrita de discentes e docentes em escolas públicas. Baseamos-nos teórico-metodologicamente na semiótica social trabalhada por Kress & van Leeuwen (2006), sobretudo na *Gramática do Designer Visual* (GDV), que por intermédio de seus princípios, avaliamos os aspectos sintáticos de organização visual do discurso multimodal, em HQs criados pelos estudantes, culminando, pois, no modo semiótico de como se estabelece a sintaxe visual das HQs, que se apoiam na combinação entre a sequência (narrativa) das imagens e o texto verbal, garantindo certa unidade dentre a heterogeneidade discursiva que constieum os HQs selecionados. Conclui-se que a mediação docente nestas atividades laboratoriais em aula de aula, fizeram-nos compreender que a autoria mediada de cada HQ expressou de forma crítica as habilidades e as competências tecnológicas, culturais e sócio-educacionais necessárias a efetivação dos letramentos críticos desses sujeitos-produtores, mesmo dentro das limitações de cada grupo social, em face dos vários temas transversais que demandou postura e um comportamento linguístico crítico, recorrente e situado sócio-historicamente.

Palavras-chave: Práticas de letramentos críticos; Ambientes digitais; *Software HQ*; Análise multimodal de HQs.

ABSTRACT

This article proposes to analyze and describe, based on theories of critical literacy and studies on multimodality, the critical literacy practices in digital activities from a corpus of comic stories (HQs), produced with the use of HQ software, in computer lab classes mediated by new digital communication and information technologies (NTDICs) at the heart of the reading and writing activities of students and teachers in public schools. We are based theoretically-methodologically on the social semiotics worked by Kress & van Leeuwen (2006), especially in the Visual Designer Grammar (GDV), which through its principles, we evaluate the syntactic aspects of visual organization of multimodal discourse in created HQs by the students, culminating in the semiotic mode of how the visual syntax of comics is established, based on the combination between the sequence (narrative) of the images and the verbal text, guaranteeing a certain unity among the discursive heterogeneity that consisted of the selected comics. It was concluded that teacher

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

mediation in these lab activities in classrooms made us understand that the mediated authorship of each HQ critically expressed the technological, cultural and socio-educational skills and competences necessary for the effectiveness of the critical literacy of these subjects -producers, even within the limitations of each social group, in the face of the various cross-cutting themes that demanded posture and a critical linguistic behavior, recurrent and socio-historically situated.

Keywords: Critical literacy practices; Digital environments; HQ Software; Multimodal analysis of comics.

UMA INTRODUÇÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE PRODUÇÃO/RECEPÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Alinhamo-nos a pesquisa de Costa (2012) que enuncia o papel do Ministério da Educação e Cultura, nesse atual contexto social e educativo de se trabalhar no ensino público as concepções de: *educação e linguagens* no cerne dos PCNEM², OCEM³, PNLD⁴ e outras iniciativas, fundamentando; assim, as ações e/ou atividades teóricas/práticas na Educação Básica.

Em outras palavras, em robusta pesquisa, Carvalho (2013) reforça a importância de inserir os alunos ao contexto particular de uso da linguagem, enfatizando-se a função da leitura e da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, logo para esse pesquisador:

É frequente ouvirmos **atribuir a responsabilidade dessa situação ao percurso escolar dos alunos nos vários ciclos de escolaridade precedentes**, nomeadamente ao **modo como leitura e escrita são abordadas na disciplina de Língua Portuguesa/Português**, na qual os **alunos não receberão a preparação adequada** que lhes permita responder positivamente, em termos de **uso da linguagem escrita**, quando frequentam um novo ciclo acadêmico. (CARVALHO, 2013, p. 2, *grifos nossos*).

É nesse íterim que compreendemos como é crucial uma formação que busque *ensinar letrando crítico e digitalmente*⁵ tanto o alunado quanto o professor, para que se consiga uma formação integral desses atores, com base num comportamento linguístico (re)significativo do sujeito *ensinante e aprendente* pautado em concepções de educação e de linguagens que promovam efetivamente o entendimento de que é necessário se fundamentar e justificar a proposta de que os professores de Língua Portuguesa procurem (re)pensar suas práticas de letramento crítico pelo viés múltiplo e multicultural e suas aulas para possibilitar no processo de mediação aluno/professor - experiências de ensinar e de aprender Língua Portuguesa por intermédio da reflexão crítica sobre as formas hodiernas de usar a escrita e a leitura em sala de aula, sobretudo em ambientes de aprendizagem digital. (STREET, 1984, KLEIMAN, 1999).

2 **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 04/02/2017.

3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

4 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 04/02/2017.

5 Viés epistemológico defendido por PAIVA e LIMA (2017).

Nessa ótica, Costa (2012) ao discutir as implicações da incorporação de práticas de letramento⁶ crítico na formação inicial de professores, essa pesquisadora demonstra que

O MEC, por meio de suas secretarias, vem nos últimos anos investindo em medidas que visam a dar um norte ao ensino regular, buscando referências nos estudos acadêmicos desenvolvidos no âmbito do ensino e da aprendizagem e levando em consideração as mudanças socioculturais geradas pela globalização e pelo avanço da tecnologia. (COSTA, 2012, p. 901).

Ademais, fizemos uma leitura crítica⁷ do contexto educativo contemporâneo mencionado acima, a partir de uma relação epistemológica e dialógica com algumas reflexões e experiências advindas das ações e/ou atividades realizadas no âmbito da formação e do ensino de objetos de aprendizagem em contextos de *mediação*⁸ com a produção do gênero textual/discursivo multimodal - *história de quadrinhos* (HQs), tendo como temática a: *Educação Fiscal e Cidadania* em escolas públicas cearenses.

Utilizamos metodologicamente o *software HQ*, em primeiro momento, em uma exposição técnica com os professores através de oficinas práticas, sobretudo, com os da área de linguagens e códigos nas escolas públicas regulares de ensino público da rede estadual, pode-se frisar que essas intervenções formativas visaram preparar o corpo docente para o uso de mídias na educação, de forma consistente por intermédio desta ferramenta didático-pedagógica de produção de HQs, criada pelo Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem - PROATIVA, que teve início em 2001 com o projeto ÁLGEBRA INTERATIVA⁹, sob a coordenação do professor Dr. José Aires de Castro Filho¹⁰.

É preciso lembrar que no contexto do vale jaguaribano, *a exempli gratia*, desde o ano letivo de 2010, até o presente momento, o NTE¹¹ da 10ª CREDE/ Russas-CE instituiu estratégias político-educacionais para diversificar as atividades dos projetos a serem desenvolvidos nos laboratórios da região, de maneira a estimular o corpo discente a serem protagonistas de seus próprios saberes, objetivando, colaborar na otimização e alinhamento construtivo do processo de ensino e aprendizagem no contexto de formação tecnológica docente e discente, democratizando “o acesso as tecnologias nas escolas na perspectiva da inclusão digital” (NEVES, 2016, p. 2).

Nesse intento, tanto essa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, em especial a atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional da Crede 10, mesmo com tantos desafios e rompendo com alguns paradigmas metodológicos arraigados, campearam multiplicar por meio de uma

6 Vale lembrar que o fenômeno do *letramento* em contexto nacional constitui uma discussão que ganhou sustância no Brasil sobremodo ao longo da década de 1990 com publicações de autoras como Ângela Kleiman e Magda Soares, para citar alguns/algumas pesquisadores (as).

7 Costa (2012, p.918) salienta ainda que “o ensino na escola deve contribuir para que o aluno ‘desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista’ (ROJO, 2009, p. 119).

8 Para Feuerstein (1991), a *mediação* é um processo de intenções mediadas no qual se compartilham significados e processos superiores de pensamento, capazes de criar estruturas cognitivas que organizam o indivíduo, criando, também, a possibilidade de modificabilidade, vista, por ele, como a característica mais importante do ser humano.

9 Salientamos ainda que essa equipe conta(va) com a participação de alunos das mais diversas áreas e tem por objetivo desenvolver objetos de aprendizagem (atividades multimídia, interativas, na forma de animações e simulações que têm a ideia de quebrar o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem), bem como realizar pesquisas sobre a utilização desses objetos na escola, com o fim de melhorar o aprendizado dos conteúdos escolares.

10 Ver: <http://www.proativa.vdl.ufc.br/index.php?id=0>. Acesso em 20 de agosto. 2017.

11 NTEs são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados para dar formação contínua aos professores.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

[...] pedagogia da autoria busca concretizar desafios lançados por Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Morin e outros educadores que põe em relevo a complexidade e totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados e de gerar projetos e conhecimentos socialmente relevantes (NEVES, 2016, p. 2).

Nessa linha da autora acima, pode-se observar que as teorias pedagógicas atuais buscam caminhos quanto a construção de discursos relacionados às políticas educacionais, focando na formação continuada do professor para que esse profissional adquira destaque, estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação profissional. Se bem que as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional na pós-modernidade, até porque “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Além do mais, apreende-se que o *letramento crítico*¹², bem como as práticas de letramentos digitais nesse contexto educativo sob a égide teórica e prática da “construção de artefatos textuais/discursivos multimidiáticos na educação básica cearense com fins educacionais de saberes interdisciplinares tecnológicos e multimodais” (PAIVA, 2016, p. 4).

Por isso, as práticas discursivas/sociais nesse contexto de emergência têm requerido uma postura docente na contemporaneidade desafiadora, nas quais as políticas públicas educacionais estão cada vez mais íngremes, carecendo de formação(ões) tecnológica(s) de profissionais que atuem efetivamente em sala de aula numa tentativa de promover a formação integral e plena almejada pelos documentos oficiais de educação, dessa forma ressaltamos que a continuidade formativa dos professores deve ser pautada na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no *habitus* da rotina do trabalho escolar, por isso concordamos com Santana (2015) ao afirmar que

Hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, **exige-se que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos**. Busca-se, assim, resgatar a importância de se considerar **o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, onde seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática**. A ênfase dada a prática docente sinaliza a relação existente entre **a qualificação docente e a construção da identidade profissional**, dos saberes específicos da profissão, abordados em **situações reais de aprendizagem da profissão**. (SANTANA, 2015, p. 23, *grifos nossos*).

Essa autora deixa claro à indigência de novas práticas de formação de professores aliadas a concepções arroladas em pesquisa, articulação teoria e prática, trazendo a defesa do professor como profissional reflexivo, a adoção da escola como espaço de atuação e de formação contínua e o fortalecimento de tendências investigativas centradas no pensamento do professor.

Assim, faz-se mister proporcionar espaços de construção interdisciplinar com as TDICs nos ambientes digitais que a escola dispõe, sobretudo com os letramentos digitais, em que a leitura e a escrita precisam se fazer constante nas práticas discursivas de produção de conhecimentos curriculares em ambientes interativos com o uso de objetos de aprendizagem.

Isso pode possibilitar uma nova reconfiguração na construção da linguagem e dos

12 Para Souto Júnior (2014, p. 154), o *letramento crítico* surge como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e construção de significado (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Ao notar que os textos não são apenas um simples instrumento de representação da realidade, mas também a constroem, logo como os interlocutores da prática discursiva (MOITA LOPES, 2002), os estudantes serão capazes de assumir um papel mais ativo na leitura de textos, tornando-se críticos das ideias expressas neles.

posicionamentos críticos dos professores ao inserirem em suas aulas de laboratórios de informática à aplicação de softwares de produção didática de materiais/textos/discursos para fins pedagógicos, levando os educandos a uma formação tecnológica atrelada aos constructos discursivos/linguísticos de “novos formatos multissemióticos” resultantes das práticas dos “multiletramentos e letramentos digitais em sala de aula”. (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2001, 2006); LIMA, 2013; LIMA & PINHEIRO, 2015).

Por fim, neste artigo consideramos na perspectiva da *pedagogia crítica*¹³, dando ênfase ao letramento crítico que Freire (1983), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), concebe a linguagem e o letramento como elementos imperativos para a transformação social. Posto que a linguagem e a realidade estão dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto.

Na assertiva de Freire (1970), “ao invés de aceitar passivamente a informação apresentada, leitores não devem apenas ler e entender a palavra, mas ler o mundo e entender o propósito do texto para evitar serem manipulados por ele” (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 20-21). Por consequência, “os alunos serão capazes de compreender além do significado literal dos textos, considerando sua função e contexto de produção”. (SOUTO JÚNIOR, 2014, p. 158).

DO CONCEITO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO AOS (MULTI)LETRAMENTOS EM (IN)TERLOCUÇÃO COM AS ATIVIDADES EDUCATIVAS EM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: REFLEXÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Atualmente, discutir acerca da necessidade de uma reflexão constante diante das transformações no cenário semiótico da comunicação multimodal/visual é o caminho que devemos percorrer neste momento, sendo que as práticas discursivas e sociais na pós-modernidade são provenientes do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), reconfigurando-se pelo uso de textos que se ajustam em diferentes recursos semióticos como: “a palavra verbal, o som, o movimento, a imagem, os gestos que estão presentes em textos na TV, no cinema, nas telas de computadores, em textos acadêmicos, *outdoors*, ilustrações em livros didáticos e outras formas de comunicação”¹⁴.

Nesse sentido, a acepção de letramento(s) produziu vários debates em função das variedades de contextos em que o fenômeno acontece, sendo, assim, os conceitos de letramento tornaram-se desiguais em espaços e/ou épocas diferentes. Contudo, hoje cada esfera de produção acadêmica, por meio de seus pesquisadores, quanto a uma conceituação de letramento, expressam a “necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais” (PINHEIRO, 2013, p. 16).

O pesquisador Souto Júnior (2014, p. 156), ao citar Kalantzis & Cope (2012), enfatiza a necessidade de um ensino crítico de língua que aponte o letramento crítico como um meio para alcançar tal objetivo, ele conceitua que o “letramento crítico surgiu na segunda metade do século XX a fim de conscientizar os sujeitos sobre o seu papel na sociedade e sobre as relações entre discurso e poder”.

Pennycook (2006) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente;

13 A pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 2007, p. 42).

14 ARAÚJO, 2011, p.09.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Pode-se ampliar tal compreensão do que seja conceitualmente *letramento crítico* a partir do glossário de Estudos do Letramentos, organizado pela profa. Dra. Maria Socorro de Oliveira na PPgEL/UFRN, sendo que

Entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos. Práticas de letramento crítico “incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. [...] O letramento crítico envolve análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais. (OLIVEIRA et al, 2017, S/D, grifos nossos)¹⁵.

É necessário salientar que o sistema de ensino público brasileiro com as recorrentes discussões sobre a pretensa reforma do ensino médio, *a contrariori* ao que preceitua a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e documentos oficiais da educação, provoca-nos uma reflexão do que se passa dentro do ambiente de aprendizado escolar a fim de que os materiais didáticos possam ser adequados aos objetivos de ensino da sociedade atual.

Ademais, nesse recente estudo, as pesquisadoras Lima & Pinheiro (2015, p. 335), trouxeram à baila resultados sólidos de que as práticas de multiletramentos nas aulas de língua portuguesa com a inserção de gêneros textuais/discursivos em ambientes digitais possibilitando aos professores subsídios para se trabalhar intersemioticamente com “gêneros de outros ambientes digitais”.

Ademais, é preciso desenvolver no alunado as habilidades, “tais como leitura, oralidade, análise linguística”, acrescemos a esses achados que os usuários da língua estariam habilitados ainda a construir através das várias multissemioses emanadas de outros textos multimodais uma série de novos significados aos textos/discursos diante de tantos códigos semióticos interligados com recursos verbo-visuais hipertextualmente em espaços virtuais (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2001, 2006; PINHEIRO; ARAÚJO, 2016).

Pinheiro & Araújo (2016) na perspectiva do *letramento hipertextual*¹⁶ asseveram que

As imagens, muitas vezes, tomam lugar do texto escrito por se considerar que elas são mais eficientes para determinados contextos. Nesse sentido, percebemos que a academia, pelo menos nos cursos on-line, já incorpora **o letramento visual em suas práticas, demonstrando que o texto escrito não tem mais primazia**, pois, conforme Kress e Van Leeuwen (1996), as fronteiras acadêmicas entre o **estudo da linguagem e o estudo das imagens estão sendo rompidas**, pois, nas **comunicações reais, muitas semioses se agregam para produzir textos integrados.** (PINHEIRO e ARAÚJO (2016, p..418, grifos nossos).

Alinhado as argumentações acima, Lima & Pinheiro (2015) reforçam que “o uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma significante para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, essas autoras acentuam que

15 Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-critico>. Acesso em 04/02/2017.

16 O termo *letramento hipertextual*, apareceu na literatura no final da década de 90, cunhado por Bolter (1998), quando se mencionava/questionava novas práticas de análise e produção de textos com o uso das tecnologias digitais [...]. O autor caracteriza o letramento hipertextual com base em três aspectos: a escrita multilinear (através de links), o texto visual associado ao verbal e a relação autor, texto e leitor. (PINHEIRO; ARAÚJO, 2016, p. 408-409).

Nas escolas, a complementação, ao **material didático, de computador e afins tem se mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos multiletramentos**. O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma **reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento** para que epistemologias possam ser problematizadas. (LIMA e PINHEIRO, 2015, p. 349, *grifos nossos*).

Prontamente, as autoras acima, faz-nos compreender que ultimamente “a presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais”, ou seja, essas “tecnologias demandam práticas que vão além dos conhecimentos do código escrito por meio de outras modalidades e ferramentas diversas em consonância com as práticas sociais da era das mídias digitais”. (LIMA e PINHEIRO, 2015, p. 329).

De encontro a esses postulados, Gilster (2006), *apud* Bawden (2008) definiram que quatro competências essenciais da literatura digital: a) pesquisas na internet; b) hipertexto; c) navegação; montagem; d) conhecimento e avaliação de conteúdo. Enfatiza ainda que, em muitas fontes de informação, alguns autores estão comparando conhecimentos técnicos de informática com pensamento crítico, para que o sujeito seja considerado letrado digitalmente.

Evidentemente, Soares (2002) ressalta que o termo *letramento digital*¹⁷ é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita mediada pelo computador e pela internet. Nesse sentido, em *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, Magda Soares (2002) expõe uma nova visão no conceito de letramento, bem como a confrontação de tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, salientando que cada uma tem seu espaço e um efeito na sociedade, resultando em conceitos diferentes de letramento.

Essa pesquisadora enfatiza que há modalidades diferentes de letramento o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.” (SOARES, 2002, p.156).

Coscarelli e Ribeiro (2005) explicam que a utilização da informática na educação é fundamental. Essas autoras fornecem exemplos de vários projetos que podem ser trabalhados com os alunos em sala de aula, alguns deles utilizando a internet. Para os adolescentes, por exemplo, a criação de e-mails, homepages, fanzines, revistas e blogs desperta o interesse e estimula o aprendizado. Ressaltamos que os recursos tecnológicos, por si mesmo, não garantem qualidade no aprendizado e nas práticas educativas curriculares, contudo, acreditamos que

as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente [...]. O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’ (KENSKI, 2007, p. 124).

Nessa expectativa, a utilização das TDICs na educação aponta para uma redemocratização da escola, para uma ampliação do seu leque de ação e para uma maior inserção dos seus sujeitos, o que de fato é um recurso válido no combate à exclusão social e na transformação da escola em um espaço de inclusão digital.

17 Segundo Lévy (1999, p. 17), letramento digital é “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para tanto, Eiweldein & Favarin (2014) em pesquisa na perspectiva da investigação-formação, acentuam as práticas (trans) formativas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) em as atividades (trans) formativas resultantes da necessidade da realidade escolar.

Por isso, a maioria dos/as professores/as podem ser considerados/as como um grupo de imigrantes digitais, de acordo com a acepção de Prensky (2001), os quais ainda estejam no uso de correios eletrônicos, redes sociais, blogs e em alguns casos, no uso do computador como ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Eiweldein & Favarin (2014) enfatizam, por fim, que a formação continuada dos professores imigrantes digitais com foco no aprendizado da informática, não só é relevante como modo de fazer uso das novas tecnologias em sala de aula.

O TRAJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE INSERÇÃO DE HQS EM ESCOLAS PÚBLICAS: APLICANDO A GRAMÁTICA DESIGNER VISUAL (GDV) NOS HQS PRODUZIDOS EM AMBIENTES DIGITAIS

Antes de nos determos, a análise multimodal/visual dos HQs produzidos em práticas de letramentos em contextos de uso/aplicação das TDICs, em atividades laboratoriais de informática educativa, fizemos alguns apontamentos acerca da importância desse gênero como instrumento de ensino, sendo que os HQs, já foram muito negligenciados por muitos anos, mas hoje são essenciais para apreender a atenção de leitores de todas as faixas etárias.

Porquanto, é incontroverso que jovens e adultos leitores deleitam-se com os acordos narrativos de personagens múltiplos, heróis ou anti-heróis, armados por meio do recurso de *quadrinização*¹⁸. Pesquisas atuais no Brasil despontam que os alunos de escolas públicas e privadas corroboram que sua preferência em termos de materiais de leitura incide sobre as histórias em quadrinhos. (MENDONÇA, 2003, p.194).

Entretanto, é corriqueiro esses gêneros multimodais estarem presentes nos LDPs, apenas, como uma leitura recreativa, isto é, são postos como gêneros figurativos que permitem aos alunos selecionarem por lê-lo ou não. Dessa maneira, as características textuais pertencentes ao gênero, interpretação do material textual, das imagens que são propriedades intimamente ligadas ao gênero, da situação discursiva em que o texto foi determinado.

O uso pedagógico das HQs nas aulas de produção textual são aspectos que passam despercebidos e são colocados de lado por professores que, muitas vezes, desconhecem a heterogeneidade textual desses gêneros. É nessa conjuntura de ensino de leitura e escrita textuais na pós-modernidade que os HQs aparecem para estimular os educandos a uma atividade escolar multimodal/visual, intercedidos por ferramentas/recursos tecnológicos no cerne escola. (CAVALCANTE *et al*, 2014).

Metodologicamente, aplicamos agora os postulados da teoria multimodal do discurso (TMD) de Kress e Leeuwen (1996), mesmo que brevemente, sobre a dimensão da linguagem multimodal dos sistemas semióticos têm impulsionado a interpretação de seus elementos constituintes em direção à complexidade das articulações entre o verbal e o não-verbal.

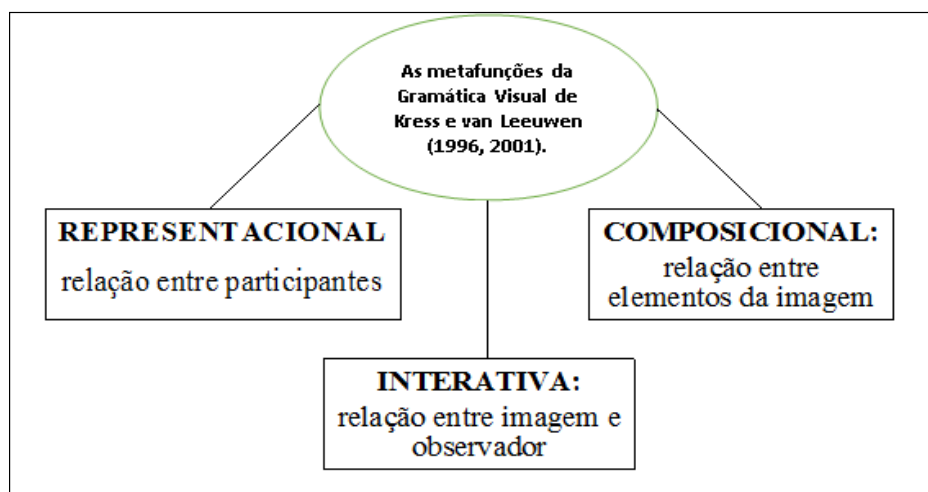
18 A *quadrinização* constitui a criação de qualquer gênero na linguagem dos quadrinhos, na sua conformação mais moderna, ou a adaptação de um gênero para essa linguagem. (MENDONÇA, 2008, p. 15).

A *gramática do design visual*¹⁹ proposta por esses autores procura estabelecer uma “sintaxe visual” para a imagem em que os “participantes” são apresentados através de uma relação espacial que produz sentido, tanto interferindo nas possibilidades de interpretação, quanto garantindo sua “função comunicativa”. A “gramática” da imagem descreve diferentes “representações”, “processos”, “funções” que irão compor formas estabilizadas de articulação entre seus elementos visuais.

A estabilidade e repetição desses elementos em suas múltiplas relações dentro do universo imagético estabelecido em qualquer sociedade são constituídas em relação aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992), consolidados, cuja configuração é necessariamente cultural e sócio-historicamente situado.

Abaixo, apresentamos a estrutura básica da GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, 2001) aplicada ao *corpus* de HQs coletados da produção textual dos alunos da rede pública cearense²⁰.

Figura 1: Representação da estrutura da GDV de Kress e van Leeuwen (1996, 2001).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017, a partir de Kress e van Leeuwen (1996, 2001).

ANÁLISE DAS HISTÓRIAS DE QUADRINHOS (HQs) À LUZ DAS TEORIAS DO LETRAMENTO CRÍTICO E DOS MULTILETRAMENTOS E DO DISCURSO MULTIMODAL

O contexto de produção/recepção de gêneros textuais/discursivos e a inserção pedagógica de HQs²¹ nas escolas brasileiras, têm sua trajetória temporal em 1996, sendo um marco importante para a trajetória de aceitação das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica no Brasil.

19 A partir das concepções da ACD, Kress e van Leeuwen expandiram a Semiótica Social e criaram a Gramática do Design Visual (GDV). Os autores discutiram no livro *The Grammar of Visual Design* o entrelaçamento entre Semiótica Social e multimodalidade. Em 2001, ampliaram o conceito de multimodalidade, colocando-o como um construto que considera todos os modos semióticos como produtores possíveis de mensagens e de comunicação (PIMENTA, 2007, p. 153). Esta gramática não é normativa como um conjunto de regras a serem seguidas, mas descreve possibilidades de elaboração e leitura de textos multimodais. Assim como as gramáticas de linguagem verbal suas categorias não devem ser tomadas como regras rígidas.

20 Atividades pedagógicas desenvolvidas a nível de Crede 10 nas escolas da região do Vale do Jaguaribe. Disponível em: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 04 de set. 2017.

21 Vergueiro (2004) explica que as HQs podem ser utilizadas para diversos fins: introduzir um assunto, gerar uma discussão, funcionar como texto reflexivo para um futuro debate, ou seja, existem várias maneiras de aproveitar bem tanto os recursos advindos desse gênero quanto as temáticas abordadas por ele. Para o autor, não há limites quanto ao uso dos quadrinhos em sala de aula, basta tão somente que o professor tenha criatividade para utilizá-lo de maneira a atingir seus objetivos de ensino.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse ano ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, de certa forma, propunha um pacto entre este produto cultural midiático e a educação formal.

Nesse sentido, ela “[...] já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinamentos fundamental e básico”. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10).

Alinhado a essa discussão, Bazerman (2006), também acastela a ideia de que as ações sociais são concretizadas por meio da linguagem, isto é, através de diversos gêneros. Do mesmo modo, para o autor os gêneros são textos usados para determinar ocorrências sociais discursivas. Uma receita, por exemplo, é usada para a preparação de um alimento, já a charge é um gênero empregado para ironizar, criticar algum fato na sociedade, assim, qualquer formato de ação social reconhecível se realiza por um gênero. Os gêneros não podem ser definitivos apenas por seus contornos, porque “gêneros são formas de vida, modos de ser”. (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Em razão disso, os gêneros tornam-se componente da vida dos indivíduos, posto que é por intermédio deles que as ações sociais se concretizam. No campo social em que os seres humanos arquitetam imagens mentais da realidade daquilo que se passa ao seu meio e dentro deles e que o emprego da imagem tem oferecido uma função crescente na comunicação pública, Kress e van Leeuwen (2006, p.2) adotam a necessidade da circunscrição das imagens por princípios, ao assegurarem que

Quando um modo semiótico desempenha um papel dominante na comunicação pública será inevitavelmente limitado por regras, reforçado por meio da educação [...]. Acreditamos que a comunicação visual está vindo a ser cada vez menos do domínio de especialistas, e mais importante nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras, e para o ensino mais formal, ensino normativo. Não ser “visualmente alfabetizados” começará a atrair as sanções sociais. (*Tradução nossa*).

Observa-se, portanto, que os autores reconhecem a importância dos vários modos semióticos, que vão muito além da linguagem verbal e de possibilidade deles assumirem papel predominante na comunicação social. Quando um modo semiótico desempenha uma função influente na comunicação pública, necessita de padronização para que se torne um sistema de signos socialmente reconhecido e acessível a todos os membros daquela sociedade.

Vejamos o HQ analisado a seguir:

HQ1: produzido por alunos da E.E.M B. C.



Fonte: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 5 de set. 2017.

O HQ1 produzido pelos alunos da E.E.M B. C., evidencia os aspectos temáticos resultantes de uma representação do contexto atual de contenção financeira e organização da economia doméstica, sendo que levar a educação fiscal para sala de aula, sobretudo em ambientes digitais, objetivando fazer com que os alunos tenham consciência do recolhimento de impostos para que os serviços públicos essenciais sejam ofertados a população com qualidade e presteza.

Durante o ano de 2011, foi realizado várias ações nas escolas de nossa região com o: *Tema Educação Fiscal e Cidadania*²², através de cursos presenciais, do curso a distância – Disseminadores de Fiscal e Cidadania, através de cursos presenciais, do curso a distância – Disseminadores de Educação Fiscal e o ciclo de palestras através da parceria com a Receita Federal²³.

Portanto, no HQ1 acima, notamos que os discursos/textos/imagens veiculados, tratam-se de figuras midiáticas conhecidas por suas cores, aspectos linguísticos e propósitos comunicativos recorrentes nas práticas sociais emanadas pelas mídias, sendo que os traços e tons de expressividades explicam-se centralmente com as articulações verbais e não verbais presentes na sintaxe gramatical de cada realização verbo-visual enunciada. Além da temática abordada ser uma narrativa coesa em conformidade com a temática requerida pelo aparelho estatal no ambiente escolar de sua produção e circulação. Isto fica defronte aos argumentos de que “os HQs trazem uma sequência em que a imagem e texto verbal se fundem, não havendo como separá-los para a produção de sentidos” (MENDONÇA, 2008, p. 16).

Observemos o HQ a seguir:

HQ2: produzido por alunos da EEM G. E. dos R.



Fonte: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 5 de set. 2017.

Diferentemente do HQ1, este acima, evidencia-se discursivamente num contexto de formação educacional em que a interlocução construída desencadeia-se a partir da interação através das falas do professor e do aluno em que uma simples indagação sobre a temática propositiva acerca da importância de se pagar impostos para manter os serviços essenciais funcionando normalmente.

22 Importante lembrar que entre setembro e outubro de 2011 foi realizado um ciclo de palestras com o tema Educação Fiscal e Cidadania em parceria com a Receita Federal, tendo os seguintes objetivos: 1. Oportunizar espaços de discussão, informação e formação para alunos e professores no para discussão do Tema Educação Fiscal e Cidadania; 2. Promover e institucionalizar a Educação Fiscal como tema transversal para o pleno exercício da cidadania; 3. Contribuir para a formação de uma consciência política, sobre a função social dos tributos; e 4. Despertar, nos alunos e professores o interesse pelo funcionamento do Estado.

23 Ver - OF. Circular N.º 009/2012 – NRDEA /10ª CREDE, Russas-CE, 06 de mar. de 2012. Disponível em: file:///C:/Users/jeimes/Downloads/of.circ.n.009.nrdea.pdf. Acesso em 6 de set. 2017.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Percebe-se que as cores e os gestos do professor são apresentados de maneira mais formal relacionado as suas atividades escolares. Já o aluno representa semioticamente uma cultura de raça que muitas vezes é excluída das políticas públicas educacionais no seio regional do vale jaguaribano, quiçá do país, representando um segmento social de indivíduos que mais sofrem com preconceitos e violência verbo-visual no Brasil.

Fundamentando-nos sistêmico-analiticamente na semiótica social de Kress & van Leeuwen (2006), categorizamos os aspectos sintáticos de organização visual do discurso multimodal, apreendemos do *artefato multissemiótico*²⁴ acima que dentre os muitos suportes textuais que se compõem a partir de uma relação multimodal, encontramos nas histórias em quadrinhos (doravante, HQ) um de seus funcionamentos mais intensos, a ponto de podermos dizer que a HQ, mesmo que, por vezes, não apresente texto escrito, é essencialmente um *texto multimodal*²⁵.

O modo como se estabelece a sintaxe visual das HQs tem seu apoio na combinação entre a sequência (narrativa) das imagens²⁶ e o texto, talvez sua característica maior, que lhe garante certa unidade dentre a heterogeneidade de HQs que circulam nos vários espaços de interação humana hoje. Todavia, não se pode deixar de observar que o estilo, o tema e a composição irão singularizar e diferenciar uma HQ de outra. (CAVALCANTE *et al*, 2014).

Avaliemos agora o HQ a seguir:

HQ3: produzido por alunos da E.EM. E. C. C.



Fonte: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 5 de set. 2017.

Esse HQ3 possui caracteres distintos dos primeiros brevemente analisados (embora possua em geral mais pontos concordantes do que mesmo dissonantes) na ótica do letramento multimodal de Kress e van Leeuwen (2006), percebe-se que a representatividade e interatividade focam no contexto enunciativo que agora trata-se de uma relação dialógica entre um aluno e uma figura assemelhada ao eminente cientista Albert Einstein, que em tom mais específico dos demais, focaliza seu discurso verbo-visual na explanação sobre a emissão de notas fiscais incumbência dos comerciantes/vendedores ao consumidor, atitude e conduta esta, para fins de arrecadação tributária.

24 Ver PAIVA (2016, p. 4).

25 Texto multimodal, segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 4), os textos multimodais são produções de significados usando múltiplas articulações (língua, som, imagem, discurso, interatividade, *design*, produção e até distribuição).

26 Para nós, nas HQs uma “imagem” suporta uma multiplicidade de referências semióticas: tamanho, cor, perspectiva, disposição gráfico-espacial, traços, contornos, enquadramento, etc. (CALIL; DEL RE, 2008, p. 19). Disponível em: <file:///C:/Users/jeimes/Downloads/142-666-1-PB.pdf>. Acesso em 5 de set. 2017.

Em consequência disso, nota-se que a cada dia mais, é preciso dado nosso entendimento de as imagens não se constituírem apenas enquanto suportes para textos verbais, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2000), apontamos para a necessidade de se trabalhar pedagogicamente um modelo de leitura visual crítica regulado pela teoria multimodal elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para eventual aplicação na sala de aula (PAIVA, 2016). Verifiquemos agora outro HG a seguir:

HQ4: produzido por alunos da E.E.F.M F. N. F.



Fonte: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 5 de set. 2017.

Analisando esse HQ4, fica evidente que o *locus* de produção do discurso verbo-visual se dá em contexto mais familiar do que escolar, embora o propósito comunicativo seja linear no sentido de trabalhar a conscientização quanto a uma educação fiscal até mesmo nos pequenos momentos da vida cotidiana, os alunos que produziram esse gênero textual/discursivo.

Por isso, as atividades em práticas de letramentos digitais são essenciais hoje no contexto educacional contemporâneo, tendo em vista que esses veem o professor como mediador capaz de mobilizar os grupos de trabalho a fim de promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas que favoreçam a aprendizagem, sendo que o uso da informática com fins educativos é um valioso recurso pedagógico que funciona eficazmente como ferramenta para mediar novos conhecimentos.

Dessa forma, esse uso pode ter como “objetivo não só apresentar conteúdos curriculares específicos de uma determinada disciplina, como no caso dos objetos de aprendizagem (OA) e dos jogos; como também do uso de *softwares* com o objetivo de promover o letramento digital” (REIS, 2008, p. 9). Além disso, podemos avaliar aqui ainda que hoje, no contexto escolar, tem-se um grande desafio de aplicar as TDICs na educação, fazendo com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999).

Até porque os desafios se iniciam na estrutura das escolas: adequação dos espaços físicos, aquisição de equipamentos tecnológicos e promoção da manutenção; e na preparação dos profissionais: fornecimento de meios para sua capacitação, motivação e inovação metodológica, pois “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitem em diversas situações, experiências e contextos” (CASTELLS, 2003, p. 10). Analisemos agora o último a HQ produzido pelos alunos:

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

HQ5: produzido por alunos da E.E.M B. do A.



Fonte: http://producoescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 5 de set. 2017.

Neste último HQ5 que avaliamos, observamos que seu *designer* possui uma sintaxe visual bastante diversificada em relação aos outros HQs analisados, sendo evidenciado que temos nesta narrativa uma ação discursiva voltada para consciência tributária dos sujeitos-cidadãos, tendo em vista um contexto linguístico sócio-historicamente situado caracterizado pela ambientação preponderante da sustentabilidade ecológica e urbana, por meio do cumprimento legal a qual cada sujeito social necessita zelar pelos seus deveres e direitos, objetivando construir o bem estar-social de toda uma comunidade.

Posicionamo-nos agora que para se tornar constante na realidade educacional brasileira uma produção com qualidade de imagens/textos, enfim, de gêneros textuais/discursivos com a mesma presteza que esses alunos de escolas estaduais da rede pública do vale jaguaribano cearense, é fundamental que uma formação sólida e constante de professores centre-se em práticas de letramentos digitais com o uso apropriado das tecnologias na educação.

Para tanto, essa é uma das condições para uma implementação efetiva para se haver práticas de letramento crítico e (multi)letramentos digitais diversos no contexto das atividades educacionais hodiernas. Destarte, as perspectivas mais recentes indicam uma necessidade de formação docente, moldadas de forma contínua, contextualizada nas práticas e voltadas ao desenvolvimento de um profissional reflexivo (NÓVOA,1999).

À GUIA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do *corpus* de histórias de quadrinhos (HQs) produzidos por alunos/professores em práticas de (multi)letramentos digitais nas escolas públicas do vale jaguaribano do Ceará, tendo essas ações e/ou atividades definidas por política pública estatal, em que desde 2012 até agora, no contexto educacional cearense nas aulas de *Formação para Cidadania*²⁷.

27 Compõe a parte curricular transversal que se assume como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da

Isto significa que muito está sendo realizado a fim de executar, avaliar e relatar como foram trabalhados esse assunto da *Educação Fiscal e Cidadania*²⁸ em parceria com a Receita Federal mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), sobretudo com ferramentas, softwares, produtos tecnológicos etc., satisfatórios dentro do ensino e aprendizagem ligados a formação integral do alunado, das práticas inovadoras de ensino, do uso das mídias digitais na educação, enfim, em aulas com temas transversais, no caso em tela desta pesquisa, na produção/recepção de textos multimodais, em especial, para fins didático-pedagógicos de letramento crítico e digital.

Os resultados e achados construídos ao longo deste estudo, deixam evidente como a produção de material didático para aulas, sobretudo com as TDICs requer da escola, dos professores e dos alunos um domínio (competências/habilidades) de linguagens diversificadas, decorrência da inserção das tecnologias na educação, na vida cotidiana e no trabalho dos cidadãos.

Dessa forma, a linguagem icônica/multimodal/imagética aliada à linguagem verbal proporciona ao gênero HQ inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula por serem de fácil compreensão, coloridas, criativas ajudam na aproximação do educando/do leitor a conteúdos e assuntos complexos no pensar/agir desse público juvenil em formação. A qualidade na produção dos HQs das 5 escolas avaliadas é substancial e reconhecida, pois foram *gestados* dentro das condições e práticas discursivas desses educandos em contextos, muitas vezes, de não acesso aos bens tecnológicos, sobretudo de conhecimento/manuseio de software de produção de HQs eletronicamente em aulas planejadas para essa finalidade.

Apesar de sabermos que a teoria do discurso crítico e multimodal, sobretudo, os princípios da Gramática do Designer Visual (GDV), elaborado por Kress e van Leeuwen (1996) estarem sendo recentemente trabalhadas em pesquisas no Brasil, ousamos fazer brevemente uma análise dos elementos sintáticos verbo-visuais presentes nos HQs digitalmente criados pelos alunos sob a mediação dos educadores da área de língua portuguesa.

Sucintamente, a linguagem verbal e não verbal em cada HQ, objetivou conscientizar o interlocutor, leitor e apreciador desses gêneros a terem um posicionamento ético e crítico sobre seus papéis sociais quanto ao dever de pagar seus impostos, tendo em vista a necessidade de o aparelho estatal, no caso aqui o Estado do Ceará, em executar suas funções de gerir políticas públicas para o bem comum da sociedade em geral.

Cada autor de HQ expressivamente mostrou suas habilidades e competências tecnológicas, artístico-culturais e sócio-educacionais, mesmo dentro das limitações de cada grupo social, em face de vários temas transversais que exigem de todos nós uma postura e um comportamento linguístico recorrente e situado sócio-historicamente.

Em suma, observamos que durante as análises das HQs aqui apresentadas, que embora, produzidas com um único tema demonstraram na composição desses HQs, uma diversidade na abordagem enunciativa, na narrativa e representação social, bem como nas descrições imagéticas dos contextos de sua produção e por essa razão são, portanto, capazes de auxiliar o professor na produção de uma *boa aula*, no geral, o gênero continua sendo pouco aproveitado em outras áreas de conhecimento, afora isso o corpo docente de linguagens e códigos numa tentativa educativa devido ao ensino de produção de textos em sala, procuram resgatar os recursos multimodais que muitas vezes são negligenciados por limitações de políticas públicas continuadas.

escola, da comunidade, isto é, são aulas que trabalham com dinâmicas, fazendo os alunos refletirem quem sou, como o grupo me analisa e como eu me analiso, mudando de astral, o que gosto e não gosto, amigos de verdade, projeto de vida, família etc.

28 *Vide Livros virtuais* com temáticas correlatas. Disponível em: <http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-08:00&max-results=24>. Acesso em 10 de set. 2017.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O que carece, por sinal, é a elaboração de materiais didáticos digitais com os exercícios que sigam, por exemplo, a ótica dos HQs, que deveriam servir para a compreensão/produção de gêneros textuais/discursivos, *a contrariori* apresentam na verdade, questões/itens elaborados em torno de um exercício mecânico de decodificação, ou como mero pretexto para o estudo gramatical.

Nesse sentido, a pouca exploração desse gênero por parte do LDP e/ou nas aulas de língua portuguesa, não restringirão que os alunos obtenham à compreensão da fortuna crítica, textual e multimodal enunciada nos HQs.

Finalmente, concluímos nesta pesquisa, a necessidade contemporânea do uso das mídias digitais na educação escolar de forma constante e efetiva em que os profissionais da educação sejam qualificados a essa diversidade tecnológica na promoção de um serviço público de ensino de qualidade que forme e prepare os alunos para os vários desafios na conjuntura da pós-modernidade, portanto o gênero história em quadrinhos, se bem trabalhado, pode auxiliar o docente na elaboração de uma aula inovadora, criativa e emancipadora capaz de despertar o interesse do educando e levá-lo a abranger a fortuna textual/discursiva multimodal que compõe esse gênero.

Desse modo, esperamos contribuir para a valorização e reconhecimento das HQs como material didático digital, que pode e deve ser instigado nas salas de aulas no sentido de incentivar a leitura crítica de imagens e a produção textual, bem como pode ser empregado como instrumento didático-pedagógico para desenvolver a inteligência tecnológica, crítica e motivacional, sobretudo dos educandos e dos educadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, vol.1, 2000.

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: _____ (org.). Multimodalidade e Letramento Visual. **Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/ Universidade Estadual do Ceará**. v.3. n.5. Fortaleza: EdUECE, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BAWDEN, D. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BAZERMAN C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-PROPOSTA PRELIMINAR**, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALIL, E.; DEL RE, A. **Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual**. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/jeimes/Downloads/142-666-1-PB.pdf. Acesso em 20 de set. 2017.

CARVALHO, J. A. B. Literacia Académica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. **LETRAS & LETRAS**. V. 29, N. 2 (2013). Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Acesso em 02/09/2017.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Trad. Maria Luiza X. de A. Borges).

CAVALCANTE, M. J. M.; GOMES, A. C. de A.; TAVARES, L. H. M. da C. As histórias em quadrinhos no livro didático de português: uma análise multimodal. **XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014)**, João Pessoa - Paraíba, Brasil.

CYSNEIROS, P, G. Informática Educativa, **UNIANDS – LIDIE**, vol 12, No.1, 1999.

COSCARELLI, C., V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

EIWELDEIN, L. P. S.; FAVARIN, E. DO A. o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na produção textual em uma escola da rede pública estadual de Santa Maria-RS. **VI FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia**. 30 de julho a 01 de agosto de 2014 – Santa Maria/RS – Brasil.

FEUERSTEIN, R. & FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. **Feuerstein, Klein & Tannenbaum** (Eds.), London: Freund Publishing House Ltd. 1991.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Trad. Carlos Irineu da Costa).

LIMA, A. M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

_____.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

**AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) CRÍTICO(S): UMA ANÁLISE SOCIOSSEMIÓTICA
APLICADA EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____. **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p. 15-61.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: PEDRO, E. R. (ed.). **Discourse analysis. Proceedings of the first international conference on discourse analysis**. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996, p. 367-386.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

_____. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

MENDONÇA, M. R. de S. **Ciência em Quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas**. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. Um gênero quando a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍZIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro, Lucena, 2003.

NEVES, C. M. de C. Pedagogia da autoria. **Boletim Técnico do Senac**, 25/08/2016. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/313/boltec313b.html>. Acesso em 29 de set. 2017.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, M. do S. (Org.). **Glossário de Estudos de Letramento**. Rio Grande do Norte: PPgEL/UFRN. Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/home>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

PAIVA, F. J. de O. O uso de mídias digitais por professores de língua portuguesa no contexto escolar brasileiro na pós-modernidade. In: XXII Congresso Internacional de Informática Educativa, 2016, Chile. **Anais do XXII Congresso Internacional de Informática Educativa**, Universidad de Chile, 2016.

PAIVA, F. J. de O.; LIMA, A. M. P. Práticas inovadoras e o uso das mídias digitais por professores na formação continuada em língua portuguesa do PNEM; **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5634/3580>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PINHEIRO, R. C. **Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais**. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013. pp. 15-16.

_____.; ARAÚJO, J. C. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2016, vol.55, n.2, pp.401-431. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/010318134949176161>. p. 418. Acesso em 01/09/2017.

PIMENTA, S. M. O. e A., C. D. A. Santana. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: **Lingua(gem), texto, discurso**, v. 2: entre a reflexão e a prática. Ana Cristina F. Matte. (org.). Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007, p. 152 -174.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. In: On the Horizon, vol.9, n.5, 2001.

REIS, F. das C. S. Informática educativa, letramento digital e aprendizagem mediada: possibilidades de articulação. **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação – multimodalidade e ensino**, 2008, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

ROJO. R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTANA, J. C. G. de. **Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada: uma Análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino), Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2015.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOUTO JÚNIOR, E. M. de. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica. **XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro: CIEFIL, 2014, p. 153-164. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/011.pdf. Acesso 01/09/2017.

VERGUEIRO, W. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte**. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.